

Utiliziranje resursa lokalne zajednice u suradnji školskoga pedagoga s obiteljima

Štefulj, Lana

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:533562>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-23**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**UTILIZIRANJE RESURSA LOKALNE ZAJEDNICE U
SURADNJI ŠKOLSKOGA PEDAGOGA S OBITELJIMA**

Diplomski rad

Lana Štefulj

Zagreb, 2021.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**UTILIZIRANJE RESURSA LOKALNE ZAJEDNICE U SURADNJI
ŠKOLSKOGA PEDAGOGA S OBITELJIMA**

Diplomski rad

Lana Štefulj

Mentorica: doc. dr. sc. Barbara Kušević

Zagreb, 2021.

Sadržaj

1.	Uvod.....	1
2.	Suradnja škole i obitelji: razvoj ideje i terminološko određenje	2
	2.1. Empirijsko utemeljenje suradnje škole i obitelji	5
3.	Suradnja škole, obitelji i lokalne zajednice: teorija i praksa	7
	3.1. Suradnja škole, obitelji i lokalne zajednice u Republici Hrvatskoj	12
	3.2. Razlozi za uspostavljanje suradnje između škole, obitelji i lokalne zajednice	13
4.	Utiliziranje resursa lokalne zajednice u suradnji školskoga pedagoga s obiteljima	16
	4.1. Potencijalne aktivnosti utilizacije resursa lokalne zajednice	17
	4.1.1. Proaktivne aktivnosti	19
	4.1.2. Reaktivne aktivnosti	22
	4.2. Prepreke utiliziranju resursa lokalne zajednice u suradnji pedagoga s obiteljima ..	24
5.	Metodologija empirijskoga istraživanja.....	26
	5.1. Problem istraživanja	26
	5.2. Postupci prikupljanja podataka.....	28
	5.3. Uzorak.....	28
	5.4. Način provođenja istraživanja.....	29
	5.5. Analiza podataka	30
6.	Rezultati i rasprava.....	31
	6.1. Reaktivno uključivanje lokalne zajednice u suradnju obitelji i škole	31
	6.2. Preventivno uključivanje lokalne zajednice u suradnju obitelji i škole	38
	6.3. Višestranost utilizacijske uloge pedagoga	44
	6.4. Čimbenici koji otežavaju utilizaciju resursa lokalne zajednice.....	49
	6.5. Čimbenici koji pospješuju utilizaciju resursa lokalne zajednice	52
7.	Zaključak.....	55
8.	Literatura	59
9.	Prilozi.....	68

Sažetak

Utiliziranje resursa lokalne zajednice u suradnji školskoga pedagoga s obiteljima

Tema ovog rada je utiliziranje resursa lokalne zajednice u suradnji školskoga pedagoga s obiteljima, što se odnosi na prepoznavanje resursa koji postoje u lokalnoj zajednici i njihovo aktivno uključivanje u suradnju s obiteljima, kao i na djelovanje pedagoga u osmišljavanju i organizaciji aktivnosti za obitelji u suradnji s dionicima lokalne zajednice. Budući da u hrvatskom kontekstu postoji manjak istraživanja koja su se bavila ovom tematikom, cilj ovog istraživanja je utvrditi u kojoj mjeri školski pedagozi osnovnih škola iz različitih dijelova Republike Hrvatske u procesu suradnje s obiteljima utiliziraju resurse koji obiteljima stoje na raspolaganju u lokalnoj zajednici te kako evaluiraju vlastitu utilizacijsku ulogu u suradnji s obiteljima. Podaci su prikupljeni polustrukturiranim intervjuom, nakon čega su analizirani metodom tematske analize. Rezultati upućuju na to da postoje dva temeljna usmjerenja utilizacije resursa lokalne zajednice u suradnji pedagoga s obiteljima, reaktivna i preventivna, a analizom prikupljenih podataka uočljiva je slojevitost utilizacijske uloge pedagoga koji, između ostaloga, pruža informacije obiteljima, koordinira i evaluira aktivnosti te pruža podršku obiteljima u procesu suradnje. U tom se procesu također susreće s određenim preprekama poput otpora obitelji, neoptimalne komunikacije s vanjskim dionicima, nedostatka vremena, opterećenosti resursa lokalne zajednice i njihove fizičke udaljenosti, ograničenog broja mogućih korisnika usluga i financijskih izdataka koje zahtijevaju. Na kraju rada prikazana su ograničenja istraživanja kao i implikacije za buduća istraživanja ove pojave.

Ključne riječi: suradnja škole, obitelji i lokalne zajednice, utilizacijska uloga pedagoga, oblici suradničkih aktivnosti, prepreke utilizaciji resursa lokalne zajednice

Abstract

Utilizing Community Resources in School Pedagogue – Family Collaboration

This thesis deals with utilizing community resources in school pedagogue–family collaboration, which refers to identifying resources that exist in the community and their active involvement in collaboration with families. It also refers to school pedagogues creating and coordinating activities for families in collaboration with community resources. As there is a lack of research on this topic in Croatia, the aim of this study is to determine to what extent elementary school pedagogues from various parts of Croatia utilize community resources in the process of collaborating with families and how they evaluate their utilizing role. Semi-structured interviews were conducted in order to collect the data which was analyzed using thematic analysis. The results have shown that there are two basic orientations when it comes to utilizing community resources in school pedagogue–family collaboration, namely reactive and preventive. The analysis has also shown that a school pedagogue’s utilizing role has different facets, such as providing families with information, coordinating and evaluating activities and being a support system for families in the collaborative process. In this process school pedagogues also face some obstacles, such as resistance from families, suboptimal communication with community resources, lack of time, overload and remoteness of community resources, limited number of potential users and the accompanying financial expenses. Final remarks of the thesis present the limitations of this study and its implications for future research on this topic.

Key words: school, family and community collaboration, pedagogue’s utilizing role, forms of collaborative activities, obstacles to utilizing community resources

1. Uvod

Obitelj i škola predstavljaju domene u kojima djeca školske dobi obitavaju u najvećoj mjeri. U recentnijoj pedagoškoj literaturi sve se više ističe važnost suradnje tih dviju domena i uključivanja obitelji u obrazovanje djece. Mnogobrojni su radovi u Republici Hrvatskoj i izvan nje koji problematiziraju temu suradnje obitelji i škole (primjerice, Bartulović i Kušević, 2016; Jeynes, 2003; Jurčić, 2009; Kolak, 2006; Kušević, 2016; Ljubetić, 2014; Maleš, 1996; Miljević-Riđički, Pahić i Vizek Vidović, 2011; Moorman Kim i Sheridan, 2015; Pahić, Miljević-Riđički i Vizek Vidović, 2010; Sheldon, 2003), a njezini su pozitivni učinci zabilježeni empirijskim istraživanjima. Na temelju metaanaliza širokog opusa empirijskih istraživanja koja su se bavila ovom temom, Henderson i Berla (1994) i Jeynes (2003) došli su do zaključka da su sva nastojanja kojima se nastoji unaprijediti uspjeh učenika u školi mnogo učinkovitija ukoliko su u njih osim škole uključene i obitelji.

Posljednjih nekoliko desetljeća naglasak se stavlja i na ulogu lokalne zajednice kao treće domene u kojoj djeca žive i koja ima utjecaj na njihov razvoj, odgoj i obrazovanje. Znanstvenici koji se bave ovim područjem ističu koristi i potrebu za suradnjom obitelji, škole i lokalne zajednice u kojoj se između ove tri sfere dijele odgovornosti za obrazovanje i razvoj učenika s ciljem njihovog školskog, osobnog, društvenog i profesionalnog uspjeha (Bryan i Griffin, 2010; Bryan i Henry, 2012; Deslandes, 2009; Epstein, 2011; Epstein i sur., 2002; Ljubetić, 2014; Olivos, 2019; Sanders, 2001; Sheldon, 2003). Lokalne zajednice specifičan su akter u suradnji sa školama i obiteljima jer njihova raširenost na većem prostoru u odnosu na odgojno-obrazovne ustanove omogućuje okupljanje stručnjaka iz različitih područja, ustanova, institucija, udruga i centara na mjestu kojem djeca, obitelji, ali i škole imaju relativno lagan pristup. Činjenica da je lokalna zajednica bogata resursima koji mogu pomoći školama da zadovolje raznolike i rastuće potrebe velikog broja učenika i njihovih obitelji (Deslandes, 2009) otvara prostor za utiliziranje tih resursa u suradnji škole s obiteljima.

U ovom će se radu fokus staviti na školske pedagoge i njihovu utilizacijsku ulogu u suradnji s obiteljima. U prvom dijelu rada predstaviti će se teorijski okvir kroz teme suradnje obitelji, škole i lokalne zajednice, utiliziranja resursa lokalne zajednice u suradnji škole s obiteljima i uloge školskih pedagoga u tom procesu. Nakon pregleda

relevantne literature slijedit će empirijsko istraživanje koje će ispitivati informiranost hrvatskih pedagoga o resursima koji postoje u njihovim zajednicama, percepcije o njihovoj ulozi u utiliziranju resursa lokalnih zajednica, načine na koje ih koriste te kako evaluiraju ovu vrstu suradnje.

Osobni interes za obrađivanje ove teme proizašao je s jedne strane iz nepostojanja vlastitog iskustva ovog načina suradnje s obiteljima, a s druge iz svjesnosti da su obitelji s kojima škole surađuju sve različitiije te da se današnji učenici i njihove obitelji susreću s mnogobrojnim teškoćama i imaju raznovrsne potrebe, što neizbježno utječe na razvoj i obrazovanje djece. Kako postoji asimetričnost u kvantiteti potreba učenika i obitelji u odnosu na broj stručnjaka u školama, osobito školskih pedagoga, i uzimajući u obzir nedostatak hrvatskih istraživanja o utiliziranju resursa lokalne zajednice u suradnji škola i obitelji, smatram da bi bilo korisno ustanoviti specifičnosti utiliziranja resursa lokalne zajednice u suradnji pedagoga s obiteljima u različitim domaćim školskim kontekstima. Isto tako, ovim se radom nastoji osvijestiti mogućnost utiliziranja resursa zajednice kao jedne drugačije uloge za školske pedagoge, pomoći praktičarima da unaprijede svoj rad i pružiti bazu podataka za teoretičare koji se u budućnosti žele baviti ovim područjem.

2. Suradnja škole i obitelji: razvoj ideje i terminološko određenje

Odnosi između obitelji i škole u različitim su periodima poprimali različite oblike, a u posljednjih se nekoliko desetljeća sve više ističe važnost otvaranja škole prema obiteljima¹, jačanja njihove međusobne suradnje i aktivnije uloge obitelji u odgoju i obrazovanju djece (Maleš, 1996). Autorica Amatea (2009, prema Bartulović i Kušević, 2016) izdvojila je tri paradigme odnosa obitelji i škole, od kojih svaka opisuje različite uloge i odgovornosti obitelji i stručnjaka u školi. Paradigma separacije vidi dom i školu kao dvije odvojene domene, od kojih je svaka zadužena za brigu o određenom aspektu djetetova života, dok je njihov međusobni odnos distanciran. Briga za djetetovo obrazovanje u potpunosti je prepuštena školi jer se smatra da je ona jedina za to

¹ U ovom će se radu pod pojmom *obitelj* smatrati svaka odgojna zajednica roditelja i djece zasnovana na međusobnom uvažanju i emocionalnim vezama i karakterizirana ekonomskom kooperacijom njezinih članova (Maleš i sur., 2003, prema Jurčević Lozančić, 2011).

kompetentna. U paradigmi sanacije vidljiv je preokret prema uvažavanju obitelji i njezinog utjecaja na razvoj i školski uspjeh djeteta, no smatra se da ona negativno utječe na napore škole koji su pozitivni (model deficita) te se zbog toga utjecaji obitelji trebaju sanirati. Tek osamdesetih godina prošlog stoljeća počinje se razvijati tzv. paradigma suradnje, koja pretpostavlja interakciju obitelji i škole pri odlučivanju o djetetovu obrazovanju te uvažavanje kompetencija obiju strana u tom procesu. U ovoj paradigmi, škola napušta poziciju moći i stupa u redovitu i dvosmjernu komunikaciju s obitelji (Amatea, 2009, prema Bartulović i Kušević, 2016).

Definicije odnosa prvenstveno između škole i obitelji, a kasnije i lokalne zajednice kao treće domene u kojoj se dijete razvija i uči, varirale su od termina roditeljske uključenosti (*parental involvement*; Fantuzzo i sur., 2001, prema Moorman Kim i Sheridan, 2015; Jeynes, 2003), suradnje obitelji i škole (Kolpak, 2006; Maleš, 1996), partnerstva obitelji i škole (*family-school partnership*; Moorman Kim i Sheridan, 2015) do partnerstva obitelji, škole i zajednice (*family-school-community partnership*; Bryan i Griffin, 2010; Bryan i Henry, 2012; Epstein, 2002, 2011; Ljubetić, 2014; Sanders, 2001; Sheldon, 2003). U hrvatskim radovima koji problematiziraju temu međusobnog odnosa škole i obitelji najčešće se kao polazna točka koristi pojam suradnje obitelji i škole (Maleš, 1996), pri čemu se misli na „proces međusobnog informiranja, savjetovanja, učenja, dogovaranja i druženja, a radi dijeljenja odgovornosti za dječji razvoj u obitelji i školi“, iz čega proizlazi da je „cilj suradnje roditelja i odgajatelja dobrobit djeteta“ (Maleš, 1996: 84). Kolpak (2006: 125) također suradnju roditelja i škole vidi kao proces u kojem se ulaže „zajednički i obostrani trud, u potpunosti se pokušavaju zadovoljiti interesi obiju strana (roditeljske i učiteljske) te se teži zajedničkoj viziji“.

Unatoč sveobuhvatnosti pojma suradnje, Maleš (1996) naglašava kako teoretičari u sve većoj mjeri počinju koristiti pojam partnerstva obitelji i škole, koji uključuje „uzajamno poštovanje, dijeljenje informacija, osjećaja i vještina, dogovaranje, zajedničko odlučivanje i priznavanje individualiteta obitelji“ (Maleš, 1996: 85). Autorice Moorman Kim i Sheridan (2015) partnerstvo obitelji i škole definiraju kao pristup usmjeren na dijete u kojem obitelji i stručnjaci surađuju s ciljem poticanja uspjeha djece na društvenom, emocionalnom, ponašajnom i akademskom planu. Ovaj pristup prepoznaje zajedničke uloge i odgovornosti škole i obitelji, što se razlikuje od pristupa roditeljske uključenosti u kojem se naglasak stavlja na odvojene uloge obitelji i škole (Bartulović i Kušević,

2016). Dunst i Trivette (2010, prema Ljubetić, 2014: 4) u procesu partnerstva naglašavaju „korištenje postojećih obiteljskih snaga i stjecanje novih sposobnosti za postizanje željenih ciljeva“. Bitno je spomenuti da autorica Ljubetić (2014) razlikuje pojmove suradnje i partnerstva te partnerstvo vidi kao pristup koji izjednačuje moć obiju zainteresiranih strana (obitelji i škole) i u kojem je komunikacija intenzivna i dvosmjerna, za razliku od suradnje koju smatra hijerarhijski obilježenom jer stručnjaci u njoj zauzimaju položaj autoriteta.

Smatrajući da termin partnerstva može „maskirati odnose moći koji između obitelji i škole u praksi gotovo nikada nisu uravnoteženi“, Bartulović i Kušević (2016: 90) u svom radu koriste pojam suradnja, koju definiraju kao „kontinuirano razmjenjivanje informacija, iskustava i emocija između članova obitelji i djelatnika škole (nastavnika, stručnih suradnika, ravnatelja) te njihovo suodlučivanje o različitim aspektima djetetova školovanja“, kao i „uključivanje članova obitelji u različite djetetove (izvan)školske aktivnosti s ciljem demonstriranja važnosti obrazovanja i podupiranja djetetova cjelovitoga razvoja“. Pitanje jednakosti moći u odnosima obitelji i obrazovnih stručnjaka u školama, osobito ako se oni smatraju suradničkim, u svom je radu razmatrala i autorica Pavlović Breneselović (2013). Prema njoj, obitelj je po pitanju moći u dvostruko asimetričnom položaju u odnosu na stručnjake u školama. Prva je asimetrija kontekstualna jer proizlazi iz položaja pojedinca naspram institucije i manifestira se kao asimetrija u statusnoj moći. Hijerarhija u statusu temelji se na moći nad drugima, a škola „se zasniva na moćnoj i čvrstoj institucionalnoj hijerarhijskoj strukturi koja podržava školsku definiciju uloge roditelja“ (Pavlović Breneselović, 2013: 199). Institucijska struktura tako *a priori* daje moć poziciji koju škola zauzima u odnosu naspram roditelja kojima ova vrsta moći nije unaprijed dana. Druga asimetrija je „ekspertizna“ (Hughes i MacNaughton, 2007, prema Pavlović Breneselović, 2013) i proizlazi iz asimetrije laičkog naspram stručnog (ekspertnog) znanja. Ekspertno znanje smatra se više vrijednim od laičkog znanja roditelja zbog čega bi oni trebali slijediti upute stručnjaka, a stajalište da temelj stručnosti određuje posjedovanje ekspertnog znanja, kao neutralnog, teorijski i istraživački utemeljenog, automatski umanjuje moć roditelja (Pavlović Breneselović, 2013), koji posjeduju laičko znanje.

U kontekstu ovoga rada pojmovi suradnje i partnerstva smatrat će se jednakoznačnima u smislu da se oba termina odnose na proces koji uključuje zajedničko djelovanje škole,

obitelji i zajednice kao triju domena u kojima se dijete razvija i uči i koje imaju neposredan utjecaj na njega u vidu ostvarenja zajedničkih ciljeva u koje se ubrajaju podupiranje djetetova razvoja, osiguravanje djetetove dobrobiti te promicanje njegovog osobnog, socijalnog i akademskog uspjeha. Škola, obitelj i zajednica tako dijele odgovornost za razvoj i obrazovanje djeteta te razmjenjuju informacije, iskustva i emocije o djetetu i njegovom školovanju. U međusobnom odnosu zajednički rješavaju potencijalne probleme, nadograđuju na postojeće obiteljske snage i koriste resurse zajednice kako bi osigurali najpovoljniji ishod za svako dijete. Za ovako naveden međusobni odnos između škole, obitelji i zajednice u ovome će se radu koristiti termin *suradnja škole, obitelji i lokalne zajednice* zbog mogućih neuravnoteženosti u odnosima moći između tih triju domena koje su istaknule autorice Bartulović i Kušević (2016) i Pavlović Breneselović (2013).

2.1. Empirijsko utemeljenje suradnje škole i obitelji

Brojni teorijski radovi naglašavaju važnost suradnje između škole i obitelji, no njezini su pozitivni učinci utemeljeni u empirijskim radovima. Autorice Henderson i Berla (1994) provele su metaanalizu 66 istraživanja koja su proučavala suradnju obitelji i škole. Istraživanjima koja su bila uključena u metaanalizu ustanovljene su različite koristi koje učenici imaju od uključivanja obitelji u njihovo obrazovanje, neke od kojih su bolje ocjene i ispitni rezultati, veća prisutnost na nastavi i poboljšano pisanje domaće zadaće, više pozitivnih stavova i ponašanja zabilježenih kod učenika, povećanje stope završavanja školovanja te veći broj učenika koji se upisuju u daljnje obrazovanje. Autorice su metaanalizom ustanovile i koristi koje suradnja obitelji i škole ima za obitelji pa tako roditelji imaju više povjerenja u rad škole, učitelji s kojima surađuju imaju bolje mišljenje o njima kao roditeljima i veća očekivanja od njihove djece. Kao rezultat toga, roditelji razvijaju veće samopouzdanje o sebi kao roditeljima i po pitanju pomaganja djeci u učenju kod kuće. Pozitivni učinci zabilježeni su i kod škola. U školama koje na pozitivan način surađuju s obiteljima nastavnički je moral viši, roditelji bolje procjenjuju nastavnike, nastavnici dobivaju veću podršku od obitelji, uspjeh učenika je bolji, a škola ima bolju reputaciju u svojoj lokalnoj zajednici (Henderson i Berla, 1994). Autor Jeynes (2003) također je proveo metaanalizu u koju je bilo uključeno 20 istraživanja koja su se

bavila utjecajem suradnje roditelja i škole na obrazovni uspjeh djece. Na temelju metaanalize utvrdio je da uključivanje roditelja u obrazovanje djece pozitivno utječe na uspjeh učenika u više predmeta.

Radovi koji proučavaju suradnju obitelji i škole relativno su brojni i u Republici Hrvatskoj. Uz teorijske radove koji naglašavaju potrebu za suradnjom obitelji i škole, njezine različite modalitete, koristi, ali i opasnosti (Bartulović i Kušević, 2016; Kosić, 2009; Maleš, 1996; Ljubetić, 2014), bitno je uočiti stvarno stanje suradnje između škola i obitelji u Republici Hrvatskoj temeljem empirijskih istraživanja, od kojih vrlo malen broj uključuje lokalnu zajednicu kao jednog od potencijalnih dionika suradnje (primjerice, to čine Kovač i Buchberger, 2013; Marušić i sur., 2007; Pahić, Miljević-Riđički i Vizek Vidović, 2010), što je značajno za ovaj rad. Predmetom istraživanja bili su spremnost roditelja na sudjelovanje u razrednim i školskim aktivnostima (Jurčić, 2009), sudjelovanje roditelja u različitim tipovima uključenosti u obrazovanje njihove djece (Pahić, Miljević-Riđički i Vizek Vidović, 2010), razina i oblici suradnje roditelja sa školom te stavovi roditelja i učitelja prema njihovoj međusobnoj suradnji (Marušić i sur., 2007), stajališta roditelja prema suradnji koju ostvaruju sa školom (Koljak, 2006), razlike u suradnji obitelji i škole u urbanom i ruralnom kontekstu (Miljević-Riđički, Pahić i Vizek Vidović, 2011) te suradnja roditelja sa školskim pedagogima (Lukaš i Gazibara, 2010). Navedenim je istraživanjima utvrđeno da su stajališta roditelja o suradnji sa školom pretežno pozitivna (Koljak, 2006), no u suradnji prevladavaju tradicionalne aktivnosti poput roditeljskih sastanaka i individualnog informiranja roditelja (Lukaš i Gazibara, 2010; Marušić i sur., 2007; Pahić, Miljević-Riđički i Vizek Vidović, 2010), a aktivno uključivanje roditelja u druge oblike suradnje znatno je rjeđe, što upućuje na zaključak da uključivanje članova obitelji u manje tradicionalne aktivnosti koje mogu koristiti njima i njihovoj djeci još uvijek nisu postala uobičajena školska praksa u mnogim školama.

Unatoč brojnim koristima spomenute suradnje, ne smije se zapostaviti ni hegemonijski potencijal koji ona može imati. Primjerice, autorica Lareau (1989, prema Sheldon, 2003) utvrdila je da učenici iz obitelji srednje klase čiji su roditelji formalno obrazovani imaju više koristi od tipičnih odnosa između škole i obitelji u usporedbi s obiteljima radničke klase. Drugi su autori također potvrdili da je veća vjerojatnost da će roditelji s višim stupnjem formalnog obrazovanja biti uključeni u obrazovanje svoje djece nego roditelji

s nižim stupnjem obrazovanja, dok vremenska i ekonomska ograničenja roditelja koji rade i koji imaju manju zaradu stavljaju učenike iz tih obitelji u rizičnu poziciju po pitanju uključivanja roditelja u njihovo obrazovanje (Muller i Kerbow, 1993, Stevenson i Baker, 1986, Useem, 1992; sve prema Sheldon, 2003). Bartulović i Kušević (2016: 93) smatraju da prethodno navedene paradigme suradnje, odnosno partnerstva, u privilegiran položaj stavljaju „obitelji koje raspolažu potrebnim resursima – vremenom, novcem, znanjima, lingvističkom kompetencijom, manirama i, u konačnici, samopouzdanjem – koji im omogućuju angažman u različitim oblicima suradnje sa školom, dok su obitelji koje zbog svojih različitih obilježja ne mogu biti “partneri” školi, izložene riziku da ih se smatra nemarnima ili nezainteresiranim za djetetovo školovanje“. Međutim, one, napominje Olivos (2019), mogu pružiti podršku svojoj djeci na načine koje školski autoriteti ne prepoznaju ili ne smatraju vrijednima. Slično tome, De Carvalho (2001, prema Kušević, 2016) se protivi mišljenju da je uključivanje roditelja u obrazovanje djeteta rješenje za obrazovne probleme koji se javljaju te smatra da zanemarivanje različitosti obitelji koje surađuju sa školom potencijalno povećava društvene nejednakosti te omogućuje nastavnicima da za školski neuspjeh djeteta krive roditelje, a sebe ograde od odgovornosti. Potreba otvaranja škola prema svim obiteljima i prilagodba oblika suradnje njihovim specifičnostima predstavlja zahtjev za sve današnje škole i njihove djelatnike kako bi pružili podršku i pomoć svojim učenicima i njihovim obiteljima, čije ih rastuće različitosti stavljaju u poziciju da lakše ili teže stupaju u suradnju sa školama. Moguće je zaključiti da ne postoji optimalan način suradnje između obitelji i škole, zbog čega bi se sva nastojanja obitelji da pruži podršku djetetu trebala smatrati vrijednima, a članovima obitelji koji su zbog prethodno navedenih karakteristika u nepovoljnijem položaju za uspostavljanje suradnje sa školom odgojno-obrazovni djelatnici trebali bi pružiti podršku pri navigiranju sustavom koji perpetuira nejednakost u obrazovanju.

3. Suradnja škole, obitelji i lokalne zajednice: teorija i praksa

U ovom se radu problematiziraju odnosi između glavnih domena u kojima dijete kao učenik obitava – obitelji, škole i lokalne zajednice. Odnosi ovih triju domena u literaturi se teoretiziraju pomoću različitih teorijskih okvira, od kojih su značajni ekološki model ljudskoga razvoja Urieja Bronfenbrennera (Bartulović i Kušević, 2016; Bryan, 2003;

Kosić, 2009; Ljubetić, 2014; Manz i sur., 2010; Moorman Kim i Sheridan, 2015; Pažin-Ilakovac, 2016; Walsh, Howard i Buckley, 1999) i teorija preklapajućih sfera utjecaja Joyce Epstein (Bartulović i Kušević, 2016; Bryan, 2003; Bryan i sur., 2019; Bryan i Griffin, 2010; Epstein, 2011; Epstein i Sanders, 2006; Epstein i sur., 2002; Epstein i Van Voorhis, 2010; Griffin i Steen, 2010; Jordan, Orozco i Averett, 2001; Mitchell i Bryan, 2007; Pažin-Ilakovac, 2016; Sanders, 2001; Sanders i Epstein, 2005; Sheldon, 2003; Sheldon i Epstein, 2002; Sheldon i Epstein, 2005).

Prema teoriji Urije Bronfenbrennera, začetnika ekološkog pogleda na razvoj pojedinca, kako bi se razumio ljudski razvoj, osobu je potrebno proučavati zajedno s promjenjivim okruženjima u kojima živi, na što utječu odnosi koji postoje unutar i između njih, kao i širi društveni kontekst u koji su ta okruženja uronjena (Bronfenbrenner, 1977). Ekološka perspektiva promatra pojedinčevu okolinu kao sustav struktura od kojih je svaka obuhvaćena u onoj sljedećoj: mikrosustav kao kompleks odnosa između pojedinca i neposrednih okruženja u kojima se nalazi (npr. dom, škola, radno mjesto), mezosustav kao međusobni odnosi između glavnih okruženja u kojima individua obitava, egzosustav kao domene u kojima se osoba ne nalazi neposredno, no u nekoj mjeri utječu na domene u kojima obitava (npr. svijet rada, susjedstvo, mediji itd.) te makrosustav koji postoji unutar neke kulture, a obuhvaća ekonomske, društvene, obrazovne, zakonodavne i političke sustave koji se manifestiraju kroz specifičnosti mikrosustava, mezosustava i egzosustava. Makrosustav se smatra nositeljem informacija i ideologije koji implicitno ili eksplicitno pridaju značenje različitim agensima, ulogama, aktivnostima i njihovim međusobnim odnosima (Bronfenbrenner, 1977). Ekološki pristup važan je za ovaj rad zbog činjenice da su učenici neizbježno uronjeni u kontekst svoje obitelji, škole koju pohađaju i zajednice u kojoj žive, a sve tri spomenute domene, kao i odnosi koji su među njima izgrađeni, utječu na učenika kao pojedinca, ali i međusobno jedne na druge.

Obitelji i škole tradicionalno su smatrane kontekstima koji imaju najveći utjecaj na razvoj djeteta, no od 80-ih godina prošlog stoljeća lokalnoj se zajednici pridaje sve veći značaj u socijalizaciji djece te se uvažava njezin doprinos uspjehu učenika (Epstein i sur., 2002). Kako je prethodno navedeno, pojedinac u razdoblju svog obrazovanja obitava u trima različitim okruženjima – domu (obitelji), školi i lokalnoj zajednici. Joyce Epstein (2011) ove domene naziva „sferama utjecaja“ koje mogu biti bliske ili odvojene, ovisno o politikama, stavovima i praksama koje provodi svaka od spomenutih domena.

Pretpostavlja se da učenici uče više kada roditelji, nastavnici i ostali sudionici u zajednici prepoznaju zajedničke ciljeve i odgovornosti prema učenju i djeluju zajednički, a ne odvojeno, s ciljem „razvijanja pozitivnih i produktivnih interakcija između doma, škole i zajednice kako bi se dobili najbolji rezultati po učenike“ (Epstein i Van Voorhis, 2010: 2). Prema tome, ova tri konteksta djeluju kao preklapajuće sfere utjecaja na djecu te na uvjete i odnose koji postoje unutar tih triju domena (Epstein i Sanders, 2006). Središnje načelo ove teorije je pretpostavka da su ciljevi poput uspjeha učenika u interesu svih triju domena i najbolje se postižu njihovom suradnjom i međusobnom podrškom (Epstein i sur., 2002). Prema ovoj teoriji, roditelji, ili bolje rečeno obitelji, nisu jedini odgovorni za i uključeni u obrazovanje djeteta, već škole trebaju osmisliti programe i aktivnosti kojima će ih informirati, pomagati im i uključivati ih u obrazovanje njihovog djeteta. Pojedinci i organizacije u lokalnoj zajednici također bi se trebali pridružiti obiteljima i školama kako bi zajedničkim naporima pomogli učenicima da ostvare uspjeh (Epstein i Sanders, 2006). Ovaj model naglašava potrebu za „recipročnim interakcijama između roditelja, odgojno-obrazovnih djelatnika i partnera u zajednici kako bi razumjeli mišljenja jedni drugih, identificirali zajedničke ciljeve za učenike te cijenili doprinose jedni drugih razvoju učenika“ (Epstein, 2011: 44).

Unutar područja u kojima se tri konteksta učeničkog razvoja, dom, škola i zajednica, „preklapaju“, Epstein je na temelju različitih istraživanja suradnje ovih domena osmislila model šest tipova roditeljske uključenosti: roditeljevanje, komuniciranje, volontiranje, uključenost u učenje kod kuće, donošenje odluka i suradnju sa zajednicom (Epstein i sur., 2002). Značajan broj autora u svojim je radovima analizirao suradnju između škola, obitelji i lokalne zajednice (Anderson-Butcher i sur., 2008; Bryan i Griffin, 2010; Bryan i Henry, 2012; Daresh, 1986; Deslandes, 2009; Epstein, 2011; Epstein, 2018; Epstein i Sanders, 2006; Epstein i sur., 2002; Hands, 2005; Hands, 2015; Jordan, Orozco i Averett, 2001; Ljubetić, 2014; Olivos, 2019; Quezada, 2003; Sanders, 2001; Sanders, 2003; Sanders i Lewis, 2005; Sheldon, 2003; Sheldon i Epstein; 2002; Sheldon i Epstein, 2005; Unger, 1993) te će taj posljednji tip uključenosti, suradnja sa zajednicom, biti primarni interes u ovom radu. Prema Epstein (2011), ona obuhvaća identificiranje i koordinaciju pristupa resursima i uslugama lokalne zajednice kako bi se osnažile i podržale škole, učenici i njihove obitelji te organizirale aktivnosti koje će biti od koristi zajednici (Epstein, 2011). Za interakcije između glavnih domena u ekološkom sustavu učenika,

odnosno obitelji, škole i lokalne zajednice, koje su prožete njihovim zajedničkim djelovanjem s ciljem cjelovitog razvoja djeteta, Epstein u svojim radovima koristi termin *partnerstvo škole, obitelji i zajednice (school-family-community partnership)* (Epstein, 2011; Epstein i sur., 2002) kako bi naglasila važnost utjecaja svih triju domena na razvoj i obrazovanje učenika. Ona partnerstvo škole, obitelji i zajednice definira kao proces u kojem „odgojno-obrazovni djelatnici, obitelji i članovi zajednice rade zajedno na razmjeni informacija, vođenju učenika, rješavanju problema i slavljenju uspjeha“, a ovaj pristup prepoznaje „zajedničke odgovornosti doma, škole i zajednice za obrazovanje i razvoj djece“ (Epstein, 2011: 4), dok ga Bryan i Henry (2012) vide kao proces suradničkih inicijativa i međusobnih odnosa između navedenih aktera, pri čemu je vidljiva njihova međuzavisnost. Iste autorice navode da partneri surađuju po pitanju planiranja, koordinacije i implementacije aktivnosti i programa u školama, obiteljima i zajednici koji osnažuju učenike kako bi pozitivno djelovali na njihov akademski, osobni, društveni i profesionalni uspjeh (Bryan i Henry, 2012).

Koncept suradnje, odnosno partnerstva obitelji, škola i lokalnih zajednica nije moguće pojmiti bez razjašnjenja pojma lokalne zajednice. Lokalna zajednica sociološki je pojam koji u današnje vrijeme sve više plijeni pažnju istraživača u području suradnje obitelji i škole, no u literaturi je naglašena problematičnost definiranja tog pojma. Prema *Hrvatskoj enciklopediji* lokalna zajednica najopćenitije se definira kao „zajednica ljudi povezanih zajedničkim potrebama, tradicijom i identitetom u prostoru koji im omogućuje izravan dodir i komunikaciju“². Anderson i Carter (1990, prema Jandrić, 2005) izdvajaju život na istom području, uključivanje u zajedničke aktivnosti i zajedničke interese kao najvažnije aspekte definicije lokalne zajednice. Polazeći iz obrazovne perspektive, Epstein (2011) definira lokalnu zajednicu kao treći akter u suradnji škola s obiteljima i zajednicom, pri čemu zajednica ne uključuje samo odgojno-obrazovne djelatnike i obitelji s djecom koja pohađaju određenu školu, već bi se na zajednicu trebalo gledati kao na sve aktere koji su zainteresirani za kvalitetu obrazovanja i na koje kvaliteta obrazovanja utječe. Mawhinney (1994, prema Epstein i Sanders, 2006) dodaje da ona „također uključuje poduzeća, organizacije, susjedstva, grupe vršnjaka i prijateljske grupe te ostale organizacije, udruge i pojedince koji sudjeluju u ostvarivanju uspjeha djece u školi i koji pružaju usluge djeci

² lokalna zajednica. *Hrvatska enciklopedija*. Dostupno na: www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=37030. (25. 7. 2019.)

i obiteljima“, što može biti sustavno ili u trenucima kada im je pomoć potrebna (Epstein i Sanders, 2006: 292). Definicija lokalne zajednice od koje će se polaziti u ovom radu jest da ona predstavlja lokalno područje (primjerice grad) u kojem žive i djeluju osobe, škole, institucije, ustanove, nevladine organizacije i poduzeća različitih područja stručnosti, koje karakterizira mogućnost stupanja u međusobne interakcije putem kojih se mogu zadovoljiti potrebe dionika te zajednice, ali i unaprijediti kvaliteta života u zajednici u različitim domenama, jedna od kojih je i obrazovanje.

Prethodno je opisano kako obrazovanje nije proces izoliran od ostatka društva, već na njega djeluju različiti čimbenici poput obitelji učenika i lokalne zajednice u koju su učenici, njihove obitelji i škole uronjeni. U lokalnoj zajednici u kojoj je škola djeluju brojni stručnjaci različitih profesija, uključujući i stručnjake u školama, u koje ubrajamo školske pedagoge, psihologe, defektologe i druge. S obzirom da se njihova djeca obrazuju u školama u kojima postoje spomenuti stručnjaci, obitelji vide škole kao najpristupačnije ustanove kojima se mogu obratiti za pitanja o tome kako najbolje podržati svoju djecu u učenju, kako pospješiti njihov socijalni, emocionalni i intelektualni razvoj, kako ih pripremiti za budućnost (Epstein, 2018), ali potencijalno i kako prevladati izazove s kojima se susreću u procesu obrazovanja svoje djece. Autorica Ljubetić (2014) naglašava kako su odgojno-obrazovni stručnjaci u školi i zajednici u skladu sa svojim profesionalnim kompetencijama obvezni obiteljima ponuditi onaj oblik pomoći koji će zadovoljiti njihove potrebe pa tako suradnja sa zajednicom može biti izrazito važna za one škole koje nisu bogate resursima ili u kojima postoji velik broj obitelji s različitim potrebama (Sanders, 2001). S obzirom na raznolike potrebe učenika i njihovih obitelji, neki slučajevi zahtijevaju stručnu pomoć koju im odgojno-obrazovni stručnjaci u školama nisu u mogućnosti osigurati. Autorica Shore (1994, prema Sanders, 2003) smatra da prevelik broj škola i školskih sustava ne uspijeva ostvariti svoju temeljnu obrazovnu misiju, odnosno da su preplavljeni socijalnim i emocionalnim potrebama učenika koji odrastaju u nepovoljnim uvjetima, što ju je dovelo do zaključka da školama trebaju dodatni resursi kako bi uspješno obrazovali sve svoje učenike te da su ti resursi, ljudski, ali i materijalni, prisutni u njihovim zajednicama (Shore, 1994, prema Epstein i sur., 2002). Kao neke od razloga zbog kojih škole i obitelji nemaju dovoljne resurse da osiguraju svoj djeci iskustva i podršku koja im je potrebna za uspjeh, Epstein i sur. (2002) navode promjene u demografskim karakteristikama obitelji, zahtjeve svijeta rada i rastuću

raznolikost učenika. Epstein (2018) te Walsh i Wieneke (2009) smatraju da uključivanje lokalne zajednice kao jednog od partnera u obrazovanju uvelike povećava količinu resursa koji se mogu uključiti u suradnju škole s obiteljima kako bi im osigurali dodatnu podršku (Epstein, 2018; Walsh i Wieneke, 2009), što škole sve više počinju osvještavati (Walsh, Howard i Buckley, 1999).

3.1. Suradnja škole, obitelji i lokalne zajednice u Republici Hrvatskoj

Malo je empirijskih podataka o suradnji škole, obitelji i lokalne zajednice prikupljenih u domaćemu znanstvenom prostoru, no naznake stanja suradnje škole, obitelji i lokalne zajednice u Republici Hrvatskoj uočljive su u rezultatima istraživanja uključenosti roditelja u suradnju sa školom i lokalnom zajednicom u različitim dijelovima Hrvatske u sklopu projekta „Škola otvorena roditeljima“. Rezultatima je utvrđeno da velik broj roditelja nije nikada sudjelovao ni u jednoj aktivnosti koju zajednički mogu organizirati škola i lokalna zajednica. Najveći broj roditelja sudjelovao je na predavanju, prezentaciji ili radionici koju je držao predstavnik neke institucije, drugi roditelj ili bivši učenik (30,9%), u organizaciji neke akcije ili aktivnosti za učenike i nastavnike izvan škole (25,7%) te u neformalnim sastancima s drugim roditeljima (22,5%). Znatno manji broj roditelja uspostavio je kontakt s važnim institucijama koje mogu pomoći školi (7,4%), surađivao sa školom i lokalnom zajednicom na organizaciji programa za roditelje (7,1%), dok je najmanje njih surađivalo sa školom i predstavnicima lokalne zajednice (7%) (Marušić i sur., 2007). S obzirom da, prema ovom istraživanju, više od dvije trećine ispitanih roditelja nije sudjelovalo u aktivnostima vezanima uz suradnju škole i lokalne zajednice ili uz uspostavljanje kontakata s važnim institucijama zajednice koje imaju mogućnost pružanja konkretne pomoći, rezultati ovog istraživanja znakoviti su jer prikazuju potencijalno nedovoljno iskorišteni potencijal lokalnih zajednica u domeni odgoja i obrazovanja učenika u Republici Hrvatskoj. Ovom zaključku pridonose i rezultati istraživanja autorica Pahić, Miljević-Ričički i Vizek Vidović (2010), prema kojima roditelji koji su uključeni u obrazovanje svoje djece percipiraju malen broj aktivnosti koje bi se mogle okarakterizirati kao suradnja sa školama i lokalnom zajednicom, a kao najčešće oblike navode besplatan obrok u školi, predavanja ili brošure o zdravlju i financijsku pomoć. Unatoč tome što teorijski i empirijski radovi u hrvatskom

kontekstu napominju važnost i korisnost suradnje s lokalnom zajednicom kao domene u kojoj se mogu zadovoljiti potrebe učenika, njihovih obitelji i škola te analiziraju aspekte njezine realizacije (Bartulović i Kušević, 2016; Jandrić, 2005; Kosić, 2009; Ljubetić, 2014; Marušić i sur., 2007; Pahić, Miljević-Ričički i Vizek Vidović, 2010; Pažin-Ilakovac, 2016), temeljem navedenih rezultata postavlja se pitanje je li stvarna suradnja škola s lokalnom zajednicom kao jednim od partnera u obrazovanju učenika samo deklarativna, budući da je angažiranje resursa lokalne zajednice kao podrške učenicima i njihovim obiteljima vidljivo tek u individualnim inicijativama pojedinaca, odgojno-obrazovnih djelatnika ili članova lokalne zajednice. Zanimljivo je napomenuti da su Pahić, Miljević-Ričički i Vizek Vidović (2010) ustanovile da predstavnici roditelja izjavljuju da su dobili veći broj ponuđenih informacija o resursima koji postoje u zajednici i oblicima pomoći od roditelja iz opće populacije. Analizirajući ove rezultate usporedno s promišljanjima autorica Bartulović i Kušević (2016), koje naglašavaju da paradigme suradnje škole s obiteljima impliciraju članove obitelji koji su informirani te raspolažu resursima kao što su vrijeme, novac, znanje, manire i samopouzdanje koji im omogućuju da sudjeluju u različitim oblicima suradnje sa školom, u ovoj se instanci može primijetiti potencijalno hegemonijsko djelovanje pri uključivanju lokalne zajednice u suradnju s obiteljima.

3.2. *Razlozi za uspostavljanje suradnje između škola, obitelji i lokalne zajednice*

U literaturi se navode različiti razlozi za uspostavljanje suradnje između škola, obitelji i lokalne zajednice od kojih su neki, kao što su rastuće potrebe učenika, već navedeni. Kao jedan od primarnih razloga za uključivanje lokalne zajednice izdvajaju se pozitivni utjecaji suradnje za sve spomenute dionike. Po pitanju *pozitivnih utjecaja za učenike*, suradnja obitelji, škole i lokalne zajednice zabilježila je povoljne učinke na akademskom planu (Epstein i sur., 2002; Quezada, 2003). Stjecanje novih znanja, veća motiviranost za učenje i pozitivniji stavovi prema školi navedeni su kao ishodi jednog američkog programa povezivanja škole i lokalnog centra u kojem se organizira učenje kroz praksu, u sklopu kojeg su učenici nakon nastave u školi odlazili u centar u kojem bi provodili projekte povezane s kurikulumom prirodnih znanosti, na taj način povezujući teorijska znanja s praktičnima (Epstein i sur., 2002). Još jedan od primjera suradnje škole s

obiteljima i lokalnom zajednicom, čiji je cilj bio razvijanje akademskih i životnih vještina kod učenika u riziku, proveden je u jednoj osnovnoj školi u Kaliforniji. Program je obuhvaćao aktivnosti poput predavanja članova lokalne zajednice za učenike i njihove obitelji o različitim vrstama poslova i usluga koje su im dostupne te posjeta kroz koje su učenici mogli upoznati pozitivne uzore koji žive i rade u zajednici. Pozitivni učinci zabilježeni za ovaj program bili su viša stopa pohađanja nastave i bolja kvaliteta domaće zadaće (Quezada, 2003). Uz to, zabilježeno je i da suradnja s lokalnom zajednicom pridonosi većoj kvaliteti učeničkog ponašanja te smanjenju rizičnih ponašanja (Bryan i Henry, 2012; Cook i sur., 2016; Epstein i sur., 2002; Sheldon i Epstein, 2002), primjerice kroz aktivnosti kao što je uključivanje obitelji i članova zajednice kao volontera u školama (Sheldon i Epstein, 2002). Isto tako, Cook i sur. (2016) u svom radu navode primjer američkog programa kojim se nastojao unaprijediti socio-emocionalni i akademski razvoj učenika Latinoamerikanaca, u sklopu kojeg su organizirana predavanja za učenike koje su provodili profesori i studenti obližnjeg sveučilišta i na kojima su se čitali i diskutirali kulturno relevantni književni tekstovi te plesali latinoamerički plesovi. Od pozitivnih rezultata ovog programa za učenike zabilježeni su razvoj empatije, brige i poštovanja za druge, poboljšane socijalne vještine te veće samopouzdanje učenika uključenih u program (Cook i sur., 2016).

Istraživanjem ishoda suradnje škole, obitelji i zajednice zabilježeni su i *pozitivni utjecaji za ostale članove obitelji*. Više autora navodi da su suradnički programi rezultirali poboljšanjem roditeljskih vještina i znanja (Epstein, 2011; Epstein i sur., 2002; Jordan, Orozco i Averett, 2001). Primjerice, u jednoj američkoj školi obitelji su bile pozvane da sudjeluju u aktivnostima kojima se željela pridati važnost pričanju priča. Učitelji i vanjski stručnjak roditeljima su demonstrirali različite načine čitanja i pričanja priča djeci te unapređivanja njihovih jezičnih vještina, a za roditelje su osigurani i dodatni edukativni materijali za provedbu čitanja kod kuće (Epstein i sur., 2002). Nadalje, Bryan i Henry (2012) ističu da partnerski odnosi nadograđuju socijalni kapital obitelji, odnosno da suradnja škole, obitelji i zajednice rezultira većom količinom dostupnih informacija za obitelji te odnosima koji su bogati resursima za učenike i njihove obitelji, što se može zamijetiti u prethodno navedenim primjerima suradničkih aktivnosti. Suradnja škole s obiteljima i lokalnom zajednicom također može pospješiti pružanje potrebne podrške

obiteljima (Epstein, 2011) te se na taj način zadovoljavaju potrebe obitelji (Jordan, Orozco i Averett, 2001). Uz to, povezujući se s organizacijama u lokalnoj zajednici, učenici i njihove obitelji imaju više prilika za pristup resursima kojima u suprotnom ne bi bili u mogućnosti pristupiti (Wynn i sur., 2000, prema Jordan, Orozco i Averett, 2001).

Kraj pozitivnih utjecaja suradnje škole, obitelji i lokalne zajednice za učenike i njihove obitelji, vidljivi su i *pozitivni utjecaji za škole*. Ovakav oblik suradnje može proširiti i obogatiti obrazovne programe (Epstein, 2011; Jordan, Orozco i Averett, 2001). Kao jedan od primjera Epstein (2011) opisuje program uključivanja volontera iz zajednice kojim se nastojala obogatiti nastava likovne umjetnosti i društvenih predmeta. Volonteri su kao predavači u sklopu određenih nastavnih cjelina predstavljali poznata umjetnička djela povezujući ih s povijesnim, geografskim i sociološkim temama, a evaluacijom programa pokazano je da je program poboljšao znanja učenika o umjetničkim djelima, pomogao im kritički razmišljati o djelima i diskutirati o njima (Epstein, 2011). Obrazovni programi mogu se obogatiti i na način da se njihovi dijelovi ostvaruju u zajednici kroz aktivnosti kao što je učenje zalaganjem u zajednici, primjerice, navodi Lewis (1999), kada se nastava poduzetništva ne odvija samo u učionicama, već se učenje poduzetničkih vještina ostvaruje i uključivanjem učenika u rad poduzeća čije su usluge namijenjene cijeloj zajednici. Uz obogaćivanje obrazovnih programa, od pozitivnih utjecaja za škole ističe se i bolja povezanost učenika u školskoj zajednici, što je izdvojeno kao rezultat prethodno navedenog programa provedbe kulturno osjetljivih predavanja za učenike Latinoamerikance (Cook i sur., 2016) te to upućuje na povoljan učinak suradnje na školsku klimu, a pozitivne ishode za školsku klimu ističu i Bryan i Henry (2012).

Važno je naglasiti da su kao rezultat suradnje između škole, obitelji i zajednice zabilježeni i *pozitivni utjecaji za lokalne zajednice*. Jordan, Orozco i Averett (2001) na temelju istraživanja Wynn i sur. (2000, prema Jordan, Orozco i Averett, 2001) zaključuju da u procesu suradnje organizacije u zajednici mogu steći nove resurse kao što je korištenje prostora škole za vlastitu djelatnost. Također, suradnja s lokalnom zajednicom može biti prilika da se usluge pruže i samoj zajednici kako bi se doprinijelo njenom razvitku, primjerice sponzoriranjem događaja u zajednici ili učeničkim volontiranjem u zajednici (Sanders i Lewis, 2005). Kako bi se doprinijelo razvitku lokalne zajednice, u jednoj američkoj školi proveden je program usmjeren na povezivanje učenika s osobama starije životne dobi. Ciljevi programa bili su umirovljenicima pružiti priliku da podijele svoja

znanja i iskustva s učenicima te postanu aktivniji u zajednici, a učenicima omogućiti priliku za učenje i demonstrirati važnost društveno-korisnog rada. Neke od aktivnosti koje su se provodile u sklopu programa bile su posjete učenika domu za starije prilikom kojih su učili o iskustvima starijih vezanima za specifičnu temu povezanu s kurikulumom, članovi doma za starije prisustvovali su priredbama u školi, a učenici su vlastite likovne radove imali priliku izvesti u domu za starije (Epstein i sur., 2002). Uz navedeno, Lewis (1999, prema Jordan, Orozco i Averett, 2001) navodi da škole mogu služiti kao mjesta gdje se članovi zajednice (uključujući članove obitelji učenika) mogu skupljati, kao i donositi odluke koje mogu imati utjecaja na cjelokupnu zajednicu, a to može poboljšati kvalitetu života u zajednici (Lewis i Henderson, 1998, prema Jordan, Orozco i Averett, 2001).

4. Utiliziranje resursa lokalne zajednice u suradnji školskoga pedagoga s obiteljima

Pojava suradnje škola, obitelji i zajednica redefinirala je ulogu mnogih obrazovnih stručnjaka, među koje ubrajamo i školske pedagoge. Glavne funkcije pedagoga postaju savjetovanje, usmjeravanje, sudjelovanje, povezivanje i koordiniranje (Jurić i sur., 2001, prema Pažin-Ilakovac, 2016), a u posljednjim je desetljećima sudjelovanje školskih pedagoga u razvijanju i implementaciji suradnje između škole, obitelji i zajednice dobivalo snažan poticaj iz relevantne literature. Brojni autori u svojim su radovima problematizirali ulogu školskih pedagoga³ u procesu suradnje obiteljima i lokalnom zajednicom (Bryan, 2003; Bryan i Griffin, 2010; Bryan i Holcomb-McCoy, 2004; Bryan i Holcomb-McCoy, 2007; Bryan i sur., 2019; Epstein i Van Voorhis, 2010; Griffin i Farris, 2010; Griffin i Steen, 2010; Hobbs i Collison, 1995; Keys i sur., 1998; Mitchell i Bryan, 2007; Palladino Schultheiss, 2005; Walsh, Howard i Buckley, 1999), pri čemu je uloga američkih autora najistaknutija. Neki od njih ulogu školskog pedagoga u suradnji škole, obitelji i lokalne zajednice vide kao vodeću (Bryan i Holcomb-McCoy, 2004; Walsh, Howard i Buckley, 1999), pri čemu se na pedagoge gleda kao na prvu točku

³ Dok hrvatski autori govore o školskim pedagogima, terminu koji proizlazi iz tradicije kontinentalne pedagogije, za odgojno-obrazovnog djelatnika čiji je djelokrug približno usporediv s onim školskog pedagoga autori engleskog govornog područja koriste termin *školski savjetnik (school counselor)*, koji proizlazi iz anglo-američke koncepcije obrazovne znanosti.

kontakta između škola i članova obitelji koji imaju određene potrebe i članova zajednice koji žele i mogu pomoći učenicima i njihovim obiteljima (Bryan i sur., 2019), a pedagozi i sami smatraju da u suradnji s obiteljima i zajednicom imaju ključnu ulogu (Bryan i Holcomb-McCoy, 2004).

Prema Epstein i Van Voorhis (2010), pedagozi se u ulogama suradnika u radu s učenicima i njihovim obiteljima više ne oslanjaju samo na vlastite kompetencije i ne pružaju isključivo vlastite usluge, već identificiraju stručnjake iz različitih područja koji su prisutni u zajednici, a čija bi stručnost mogla dati veći doprinos zadovoljavanju potreba učenika i njihovih obitelji. Školski pedagozi mogu biti veza između obitelji i resursa koji postoje u zajednici, pritom surađujući s članovima lokalne zajednice kako bi osigurali programe, aktivnosti i usluge kojima mogu zadovoljiti potrebe obitelji (Bryan i Henry, 2012; Bryan i sur., 2019), iz čega proizlazi njihova *utilizacijska uloga*. Prema navedenom, *utilizacijska uloga školskih pedagoga suradnji s obiteljima i lokalnom zajednicom* odnosi se na prepoznavanje i informiranje o resursima koji postoje u lokalnoj zajednici kako bi mobilizirali, odnosno aktivno uključili one resurse (osobe, usluge, aktivnosti, programe) koji su im u danom trenutku potrebni kako bi uz njihovu stručnu pomoć, iskustvo, usluge i prilike koje nude zadovoljili potrebe učenika i njihovih obitelji. Isto tako, *utilizacijska uloga pedagoga* odnosi se i na zajedničko kreiranje i organizaciju aktivnosti koje se provode ili će se provoditi u školi ili na području lokalne zajednice te u koje se mogu uključiti učenici, njihove obitelji i članovi zajednice.

4.1. Potencijalne aktivnosti utilizacije resursa lokalne zajednice

Kao dio operacionalizacije *utilizacijske uloge pedagoga u suradnji s obiteljima*, u ovome se radu želi pružiti lepeza potencijalnih aktivnosti koje školski pedagozi mogu obavljati u suradnji s obiteljima i koje se mogu okarakterizirati kao *utiliziranje resursa lokalne zajednice*. Primjeri potencijalnih aktivnosti tablično su prikazani (vidi *Tablicu 1.*), a aktivnosti u tablici podijeljene su na proaktivne, odnosno one koje se mogu provoditi neovisno o specifičnim slučajevima i s ciljem uvođenja inovativnih oblika suradnje koji mogu pozitivno djelovati na učenike i njihove obitelji, i reaktivne, odnosno one koje se mogu provoditi nakon što se javi specifična potreba neke obitelji kako bi se došlo do

njezina rješenja. Podjela aktivnosti na proaktivne i reaktivne osmišljena je na temelju podjele aktivnosti na preventivne i tretmanske koju su pružile autorice Epstein i Van Voorhis (2010), no drukčijim nazivima nastojala se izbjeći konotacija prevencije i rješavanja problema s kojima se susreću učenici i njihove obitelji kao okosnice njihove suradnje s pedagogima te staviti naglasak na raznovrsne mogućnosti uključivanja članova obitelji i zajednice u obrazovanje djece koje mogu biti korisne za učenike, obitelji, škole, ali i zajednice.

Tablica 1. Potencijalne aktivnosti utiliziranja resursa lokalne zajednice u suradnji školskoga pedagoga s obiteljima⁴

Tip aktivnosti	Opis aktivnosti
Proaktivne	<ul style="list-style-type: none"> • Izrada plana suradnje škole s lokalnom zajednicom • Izrada informativnih sadržaja za obitelji o resursima u lokalnoj zajednici • Organizacija edukativnih sadržaja za članove obitelji • Uključivanje članova obitelji i lokalne zajednice u provedbu školskih programa i projekata • Povezivanje s obrazovnim institucijama u programe mentorstva • Povezivanje obitelji s resursima koji pružaju prilike za učenje i provedbu slobodnog vremena • Organizacija stručne i materijalne podrške za obitelji • Informiranje članova obitelji o mogućnostima vlastitog doprinosa lokalnoj zajednici • Održavanje djelatnosti dionika lokalne zajednice u prostorima škole • Razmjena iskustava s drugim pedagogima u lokalnoj zajednici*⁵
Reaktivne	<ul style="list-style-type: none"> • Uključivanje službi koje pružaju specijaliziranu podršku u rad s obiteljima • Uključivanje članova obitelji i lokalne zajednice u rad s učenicima u školi • Organizacija posjeta domu obitelji • Organizacija materijalne pomoći za obitelji

⁴ Ovaj je tablični prikaz nastao iz primjera navedenih u literaturi (detaljnije u Adelman i Taylor, 1997; Anderson-Butcher i sur., 2008; Bryan, 2003; Bryan i sur., 2019; Cook i sur., 2016; Daresh, 1986; Epstein, 2011; Epstein i sur., 2002; Epstein i Van Voorhis, 2010; Griffin i Farris, 2010; Hands, 2005; Hands, 2013; Horvat, 2009; Jandrić, 2005; Jordan, Orozco i Averett, 2001; Lesić, 2015; Lewis, 1999; Ljubetić, 2014; Marušić i sur., 2007; Mitchell i Bryan, 2007; Nikčević-Milković, 2008; Orlović i sur., 2014; Projekt „Znanje = socijalna integracija“, Udruga Duga; Quezada, 2003; Sanders i Lewis, 2005; Skinner i Crane, 2003; Vranković i sur., 2014; Walsh i Wieneke, 2009).

⁵ Aktivnost označena simbolom * odnosi se na vlastiti primjer autorice rada dok su autori ostalih pojedinačnih primjera navedeni u tekstu.

4.1.1. Proaktivne aktivnosti

Kao početna točka za potencijalne *proaktivne aktivnosti* utilizacije resursa lokalne zajednice u radu školskog pedagoga izdvaja se *izrada plana suradnje škole s lokalnom zajednicom* (Bryan i sur., 2019). Brojni autori kao temeljnu proaktivnu aktivnost vide *izradu informativnih sadržaja za obitelji o resursima u lokalnoj zajednici* (Bryan, 2003; Epstein, 2011; Epstein i sur., 2002; Epstein i Van Voorhis, 2010; Griffin i Farris, 2010; Ivančić i Stančić, 2013; Skinner i Crane, 2003), pri čemu se izdvaja produkcija kataloga postojećih resursa lokalne zajednice te informiranje članova obitelji o internetskim portalima i časopisima koji pružaju stručne informacije vezane za opća i specifična pitanja s područja razvoja i obrazovanja djece (Ljubetić, 2014).

Također, jedna od potencijalnih aktivnosti za pedagoge je *organizacija edukativnih sadržaja za članove obitelji* kao što su predavanja, tečajevi, seminari i radionice stručnjaka iz lokalne zajednice za učenike i/ili obitelji (Bryan, 2003; Skinner i Crane, 2003; Epstein i Van Voorhis, 2010; Hands, 2013; Marušić i sur., 2007; Mitchell i Bryan, 2007; Sanders i Lewis, 2005; Quezada, 2003), pri čemu se, primjerice, mogu uključiti policijski i vatrogasni službenici, članovi gradske uprave te bivši učenici kao gostujući predavači (Sanders i Lewis, 2005). Jedan od primjera ovakvih aktivnosti provodio se u pokrajini Ontario u Kanadi, gdje se u gradskoj četvrti nalazila škola u kojoj se kao službeni jezik koristio francuski, ali su u četvrti dominantno obitavale obitelji čiji je materinski jezik engleski. Prepoznajući važnost razvijanja vještina čitanja i pisanja za učenike u nižim razredima osnovne škole te smatrajući ulogu roditelja ključnom u tom procesu, osmišljene su radionice na kojima se članove obitelji učilo strategijama poučavanja čitanja i pisanja na francuskom jeziku (Hands, 2013).

Kako bi unaprijedili djelovanje škole kao obrazovne ustanove i pospješili holistički razvoj svojih učenika, pedagozi mogu uključiti obitelji i dionike lokalne zajednice u život škole *uključivanjem članova obitelji i lokalne zajednice u provedbu školskih programa i projekata*, primjerice kao predavača (Cook i sur., 2016), volontera u nastavi (Epstein, 2011; Mitchell i Bryan, 2007; Sanders i Lewis, 2005) ili izvannastavnim aktivnostima. Primjerice, u Latviji je 2007. godine razvijen program uključivanja osoba romske nacionalnosti kao asistenata u nastavi s ciljem pospješivanja njihove inkluzije u školskim institucijama koje pohađaju učenici romske nacionalnosti i drugih etniciteta, a

evaluacijom programa dokazano je da se povećao broj učenika romske nacionalnosti koji pohađaju školu (Van Driel, Darmody i Kerzil, 2016). Uz to, moguće je organizirati praktičnu nastavu u suradnji s lokalnim poduzećima te izvannastavne i izvanškolske programe za učenike uz pomoć lokalnih poduzeća, ustanova, volontera i/ili članova obitelji (Epstein, 2011). Aktivnost potonjeg tipa provodila se u sklopu programa „Reading Partners“ („Partneri u čitanju“) (Manz i sur., 2010) u SAD-u kojim se nastojala pružiti pomoć učenicima prvog razreda s teškoćama u čitanju. U pružanje pomoći učenicima uključili su se članovi zajednice koji su individualno poučavali učenike čitanju više puta tjedno, a istovremeno njegovali pozitivne i kulturno značajne veze s učenicima i njihovim obiteljima. Još jedna od mogućnosti je uključiti članove obitelji i zajednice kao pomoć pri organizaciji i provedbi događanja u školi (Marušić i sur., 2007; Mitchell i Bryan, 2007; Sanders i Lewis, 2005), primjerice kroz uključivanje članova obitelji i zajednice kao volontera na „Danu karijera“ koji se održava u školi (Mitchell i Bryan, 2007) te pri organizaciji i provedbi izleta i posjeta institucijama u lokalnoj zajednici (Mitchell i Bryan, 2007). Primjer aktivnosti ovoga tipa proveden je i u sklopu projekta „Škola otvorena roditeljima“ (u suradnji Udruge roditelja „Korak po korak“ u s udrugama „RODA – Roditelji u akciji“ i „Idem“ - Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama), koji je obuhvaćao obučavanje roditelja-pomagača koji mogu koordinirati različite izvore pri održavanju nekog događaja ili u realizaciji neke aktivnosti i pomagati u aktivnostima poput izvannastavnih aktivnosti, škole u prirodi, izleta i posjeta (Nikčević-Milković, 2008).

Još jedna od potencijalnih aktivnosti može biti *povezivanje s obrazovnim institucijama u programe mentorstva*, pri čemu stariji učenici ili studenti mogu biti mentori mlađima, pružati im pomoć u učenju, izvannastavnim aktivnostima i u prevladavanju teškoća s kojima se susreću na osobnom planu. Sličan primjer izdvaja Hands (2015), navodeći aktivnost čitateljskih partnera u koju su uključeni učenici različitih uzrasta koji se sastaju kako bi zajednički čitali, kao i primjer zajedničkog izvođenja priredbi u koje su uključeni učenici različitih uzrasta. S druge strane, pedagozi se mogu okrenuti *povezivanju obitelji s resursima koji pružaju prilike za učenje i provedbu slobodnog vremena* na području lokalne zajednice ili u prostorima škole, a koje će pridonijeti ostvarivanju ciljeva škole, poput organizacije učeničke prakse u lokalnim poduzećima (Sanders i Lewis, 2005; Vranković i sur., 2014), organizacije učenja zalaganjem u zajednici (Lewis, 1999),

organizacije posjeta učenika i/ili obitelji poduzećima i ustanovama u lokalnoj zajednici (Daresh, 1986; Quezada, 2003) te povezivanja s obrazovnim i kulturnim ustanovama koje nude prilike za učenje ili za kvalitetno provođenje slobodnog vremena za obitelji (npr. muzeji, izložbe, knjižnice) (Hands, 2005; Jordan, Orozco i Averett, 2001; Vranković i sur., 2014). *Organizacija stručne i materijalne podrške za obitelji* izdvaja se kao još jedna proaktivna aktivnost kroz koju pedagozi mogu pospješiti provedbu školskih projekata, preventivnih i intervencijskih programa (Jandrić, 2005; Marušić i sur., 2007; Vranković i sur., 2014; Walsh i Wieneke, 2009), opremiti školu sredstvima i pomagalicama za učenje i poučavanje (Vranković i sur., 2014), kao i osigurati financijsku pomoć učenicima kroz nagrade i stipendije (Jordan, Orozco i Averett, 2001; Sanders i Lewis, 2005; Vranković i sur., 2014) ili lokalne organizacije mogu biti sponzori, primjerice, radionici namijenjenoj obiteljima (Sanders i Lewis, 2005).

Također, *informiranjem članova obitelji o mogućnostima vlastitog doprinosa lokalnoj zajednici* pedagozi mogu pružiti željene informacije obiteljima o programima i aktivnostima koje provode ustanove u lokalnoj zajednici i u koje se mogu uključiti (Ljubetić, 2014), kao što su volontiranje, udruženja i programi obrazovanja. Škole mogu u popodnevnim satima i vikendima osigurati prostor za *održavanje djelatnosti dionika lokalne zajednice u prostorima škole* namijenjenih djeci i obiteljima (Hands, 2005), kao što su druženja u knjižnici za obitelji nakon nastave ili organizacija sportskih aktivnosti za obitelji u školskoj dvorani (Hands, 2015). Isto tako, pedagozi mogu *razmijeniti iskustva s drugim pedagozima u lokalnoj zajednici* s ciljem unapređivanja vlastite prakse utiliziranja resursa lokalne zajednice u suradnji s obiteljima.

Unatoč tome što se ova razrada potencijalnih aktivnosti utiliziranja resursa lokalne zajednice nije bavila aktivnostima koje su primarno usmjerene na doprinos zajednici, već aktivnostima koje su usmjerene na obitelji i školu, budući da je školski pedagog u svom profesionalnom djelovanju fokusiran na potrebe ustanove i učenika koji u njoj obitavaju, smatram korisnim navesti nekoliko primjera aktivnosti kojima se kroz suradnju škole, obitelji i zajednice može doprinijeti boljitku zajednice. Kao neki od slikovitih primjera navode se organizacija društvenih događanja za starije članove zajednice (Sanders i Lewis, 2005), primjerice u prostorima škole, a u kojima mogu sudjelovati učenici i njihove obitelji, te održavanje umjetničkih, zdravstvenih i sličnih sajмова za cijele zajednice u prostorima škole (Hands, 2015).

4.1.2. *Reaktivne aktivnosti*

Od potencijalnih *reaktivnih aktivnosti* u suradnji s učenicima i njihovim obiteljima, školski pedagozi mogu *uključivati službe koje pružaju specijaliziranu podršku u rad s obiteljima*, primjerice konzultiranjem sa stručnjacima iz lokalne zajednice za pojedinačne slučajeve koji zahtijevaju veću razinu stručnosti u specifičnom polju ili mogu obitelji uputiti na službe koje će im pružiti specijaliziranu podršku poput savjetovališta, zdravstvenih i socijalnih ustanova, udruga, obiteljskih centara, centara za djecu i mlade, centara za socijalnu skrb te grupa podrške (Adelman i Taylor, 1997; Anderson-Butcher i sur., 2008; Hands, 2005; Jordan, Orozco i Averett, 2001; Mitchell i Bryan, 2007; Vranković i sur., 2014). U 2018. godini u Hrvatskoj se provodio projekt „Znanje = socijalna integracija“ koji je osmislila i provela udruga Duga u suradnji s partnerima Gradom Solinom, Centrom za socijalnu skrb i osnovnim školama s područja grada Solina. Projektom se nastojala smanjiti socijalna isključenost roditelja podizanjem njihove razine kompetencije te se time željela unaprijediti kvaliteta života djece, a u sklopu projekta održavale su se aktivnosti obiteljskog savjetovališta (Projekt „Znanje = socijalna integracija“, Udruga Duga).

Također, pedagozi mogu organizirati *uključivanje članova obitelji i lokalne zajednice u rad s učenicima u školi*, primjerice uključivanjem asistenata u nastavu i volontera u produženi boravak s ciljem pružanja pomoći u učenju onim učenicima kojima je to potrebno (Jordan, Orozco i Averett, 2001; Mitchell i Bryan, 2007). Jedna takva aktivnost provedena je u Hrvatskoj uvođenjem romskih pomagača, odnosno pripadnika romske manjine koji u školama rade sa skupinama učenika razredne nastave pružajući im pomoć u svladavanju gradiva te u procesima socijalizacije i komunikacije s drugima, a radi se o osobama koje, uz poznavanje hrvatskog jezika, vladaju i jezikom učenika (Horvat, 2009). S druge strane, za obitelji koje nemaju mogućnosti pristupiti resursima u zajednici pedagozi mogu sudjelovati u *organizaciji posjeta domu obitelji* koji provode stručnjaci iz zajednice, primjerice u situacijama kada članovi obitelji nemaju mogućnosti doći u školu ili u prostor dionika lokalne zajednice, pri čemu se može uključiti i osoba iz zajednice koja predstavlja kulturnog medijatora ukoliko se radi o osobama koje pripadaju manjinskim grupama (Mitchell i Bryan, 2007). Sličan primjer organizacije posjeta obiteljima provodio se u Koprivničko-križevačkoj županiji, u kojem nekoliko škola koje pohađaju učenici pripadnici romske manjine surađuje s „Udrugom Roma Korak po

Korak“ te kroz redovitu komunikaciju sa školama predsjednik udruge, kao poveznica između škole i obitelji, provodi posjete obiteljima učenika romske manjine kod duljeg izostanka iz škole ili ukoliko se pojavi želja za napuštanjem školovanja kako bi ukazao na važnost obrazovanja i završetka školovanja (Orlović i sur., 2014). Osim toga, pedagozi imaju mogućnost *organizacije materijalne pomoći za obitelji*. Kao jedan od primjera, Lesić (2015) navodi da je donacijama upućenima školi osiguran topli školski obrok za djecu iz socijalno ugroženih obitelji i učenike pripadnike romske manjine koji pohađaju produženi boravak. Također, kako bi se obiteljima pružila materijalna podrška, postoji mogućnost povezivanja s dionicima zajednice kako bi se osigurale stipendije za učenike (Epstein i sur., 2002) ili povezivanja obitelji slabijeg socio-ekonomskog statusa s organizacijama koje pružaju materijalnu pomoć u opremanju učenika za školu (kupnjom knjiga, torbi i školskog pribora).

Prethodno navedene aktivnosti predstavljaju lepezu mogućih praksi koje pedagozi mogu provoditi u svojoj suradnji s obiteljima i lokalnom zajednicom, no kako bi se čim učinkovitije iskoristio potencijal uključivanja lokalne zajednice u suradnju s obiteljima određeni autori ističu važnost evaluacije provedene suradnje (Bartulović i Kušević, 2016; Epstein i Sheldon, 2019; Epstein i sur., 2002) u svrhu unapređivanja postojećih praksi. Govoreći o suradnji škole, obitelji i lokalne zajednice općenito, Bartulović i Kušević (2016) naglašavaju da je prilikom njene evaluacije potrebno analizirati kvalitetu odnosa s postojećima partnerima iz lokalne zajednice i procijeniti je li njihov potencijal u potpunosti iskorišten ili reduciran na pojedinačne i rijetke oblike suradnje, dok Epstein i sur. (2002) smatraju važnim procijeniti učinkovitost postojećih praksi uključivanja. Walsh i Wieneke (2009) smatraju da kompleksnost evaluacije provedenih programa suradnje škole, obitelji i zajednice proizlazi iz interakcije između većeg broja dionika i domena u kojima se te interakcije odvijaju (npr. škola, obitelj, organizacije u lokalnoj zajednici) te različitih usmjerenja suradničkih aktivnosti i ciljeva koji se njima nastoje ostvariti, zbog čega je, naglašavaju, važno analizirati rezultate implementiranih praksi za sve uključene aktere.

4.2. *Prepreke utiliziranju resursa lokalne zajednice u suradnji pedagoga s obiteljima*

Relevantna literatura pruža brojne primjere prepreka s kojima se školski pedagozi mogu susresti prilikom suradnje s obiteljima i lokalnom zajednicom, no ograničen broj autora govori specifično o preprekama utiliziranju resursa zajednice u suradnji s obiteljima. Analizom literature koja se bavila preprekama s kojima se pedagozi mogu susresti prilikom suradnje s obiteljima i lokalnom zajednicom općenito, izdvojene su one prepreke koje se odnose na utilizaciju resursa lokalne zajednice u procesu suradnje pedagoga s obiteljima. Analizom relevantne literature prepreke su razvrstane u dvije kategorije: prepreke organizacijske prirode i prepreke osobne prirode, svaka od kojih će se pojasniti u nastavku.

Prepreke organizacijske prirode odnose se na izazove koji se javljaju pri organizaciji utilizacije resursa lokalne zajednice u suradnji pedagoga s obiteljima. Određeni autori u ovom kontekstu ističu prepreke u planiranju suradnje (Brabeck i sur., 1997; Epstein i sur., 2002; Gardner, 1992; Manz i sur., 2010; Mawhinney, 1994, prema Sanders i Epstein, 2005). Pritom se izdvajaju teškoće u određivanju ciljeva suradnje za škole i organizacije u zajednici te načina financiranja programa podrške obiteljima (Mawhinney, 1994, prema Sanders i Epstein, 2005), teškoće u planiranju kapaciteta koji će sudjelovati u suradnji (Gardner, 1992) te definiranju uloga i odgovornosti partnera (Brabeck i sur., 1997; Epstein i sur., 2002; Manz i sur., 2010). Pri definiranju uloga i odgovornosti partnera također se može javiti problem (ne)jednakosti moći (Gardner, 1992). Kada se radi o uključivanju članova zajednice u suradnju s obiteljima, Manz i sur. (2010) navode da oni često nemaju visoku razinu obrazovanja što se u društvu nerijetko povezuje s nejednakim društvenim statusom zbog čega obrazovnim stručnjacima može biti otežavajuće prihvatiti ih kao jednakopravne partnere, a članovima zajednice percipirati sebe kao jednako stručne kao što su obrazovni stručnjaci. Nemogućnost ili ograničena mogućnost pristupa obitelji određenim uslugama u zajednici (Griffin i Galassi, 2010; Hands, 2013) isto predstavlja prepreku utilizaciji resursa zajednice, primjerice, u situacijama kada se roditelji možda ne osjećaju dobrodošlo u školi zbog čega ne dolaze u školu kako bi se informirali o potrebnim resursima (Hands, 2013), kada učenik stručnu pomoć može primiti samo u vremenu kada traje nastava, zbog čega ne može prisustvovati nastavi (Keys i sur., 1998) ili ukoliko troškovi koji prate uključivanje u različite usluge i

programe mogu isključivati neke obitelji (Hands, 2013; Keys i sur., 1998). Kako su za pristupanje određenim aktivnostima u zajednici potrebni novčani resursi, neke su obitelji *a priori* isključene iz mogućnosti pristupa tim resursima bez obzira koliko su im potrebni, ukoliko im se ne osigura novčana pomoć ili besplatan pristup, što nisu u mogućnosti učiniti samostalno.

Prepreke osobne prirode odnose se specifično na odlike školskih pedagoga (npr. stavovi, mišljenja, znanja) koje mogu otežavati proces utilizacije resursa lokalne zajednice u suradnji s obiteljima. Percipirani manjak resursa u zajednici ili nemogućnost njihove identifikacije (Griffin i Galassi, 2010; Sanders, 2001), odnosno neprepoznavanje potencijalnih suradnika koji postoje u zajednici, navodi se kao jedna od tih prepreka. Uz to, izdvaja se percipirani nedostatak znanja i vještina potrebnih za uložavanje resursa kod pedagoga (Epstein, 2011; Fine, 1990, prema Keys i sur., 1998), zbog čega se neki odgojno-obrazovni djelatnici boje pokušati surađivati ili ne znaju kako učinkovito surađivati (Epstein, 2011). S druge strane, autori Astramovich i Miner Holden (2002) svojim su istraživanjem na uzorku školskih savjetnika došli do rezultata da se 7% ispitanika protivi uključivanju dionika zajednice koji nisu obrazovani stručnjaci u rad pedagoga. Smatraju kako percipirana nedovoljna osposobljenost i manjak radnog iskustva članova zajednice te njihova nedovoljna upoznatost s načinom rada škole mogu imati negativni utjecaj na profesionalni status školskih pedagoga, što je u suprotnosti s prethodno navedenim osjećajem manjka znanja i vještina kod pedagoga. Kao još jedna od osobnih prepreka pedagoga navodi se nedostatak vremena (Bryan i Griffin, 2010; Sanders, 2001) i prevelika zasićenost administrativnim dužnostima (Bryan i Holcomb-McCoy, 2004), pretpostavljajući da stručnjaci iz zajednice dijele te teškoće u svom radu.

Zbog navedenih izazova važno je raditi na osvještavanju te pokušaju otklanjanja istih kako bi se postiglo zajedničko djelovanje svih partnera s ciljem osiguranja potrebnih usluga za učenike i njihove obitelji. Školski pedagozi potencijalno mogu umanjiti spomenute prepreke informiranjem o resursima koji postoje u zajednici i nastojanjima da te resurse uključe u suradnju s obiteljima učenika koja će biti organizirana na načine prilagođene specifičnostima obitelji, a važno je raditi i na osposobljavanju budućih stručnjaka različitih profila za međusobnu suradnju kako bi se ostvario pomak u sustavnom provođenju međuinstitucijskih suradnji s ciljem osnaživanja i pružanja potrebne podrške učenicima i njihovim obiteljima.

5. Metodologija empirijskoga istraživanja

5.1. *Problem istraživanja*

Teorija preklapajućih sfera utjecaja Joyce Epstein prema kojoj se škola, obitelj i lokalna zajednica promatraju kao tri primarne domene obrazovanja i odgoja djeteta pretpostavlja da je ostvarivanje dječjeg uspjeha u školi u interesu svih triju domena te se on najučinkovitije postiže njihovom međusobnom suradnjom i podrškom (Epstein, 2011; Epstein i sur., 2002). Lokalna zajednica posljednjih se nekoliko desetljeća sve više spominje kao jedan od potencijalnih partnera škola i obitelji učenika koji pohađaju te škole (Bartulović i Kušević, 2016; Bryan, 2003; Bryan i Griffin, 2010; Bryan i Henry, 2012; Epstein, 2011; Epstein i sur. 2002; Epstein i Sanders, 2006; Epstein i Van Voorhis, 2010; Hands, 2005; Hands, 2015; Jordan, Orozco i Averett, 2001; Ljubetić, 2014; Olivos, 2019; Pahić, Miljević-Riđički i Vizek Vidović, 2010; Pažin-Ilakovac, 2016; Sanders, 2001; Sheldon, 2003; Sheldon i Epstein, 2002; Sheldon i Epstein, 2005). Napominje se njezino bogatstvo različitim vrstama resursa koji se mogu iskoristiti u suradnji škole s obiteljima i pridonijeti boljitku svih članova obitelji, a svaka bi škola trebala odabrati one prakse kojima se zadovoljavaju potrebe učenika koji tu školu pohađaju i njihovih obitelji (Epstein, 2011). Uloga pedagoga u tome procesu obuhvaća kreiranje i organiziranje aktivnosti za obitelji i članove zajednice u suradnji s dionicima lokalne zajednice te povezivanje s članovima lokalne zajednice kako bi obiteljima osigurali resurse koji su im potrebni (Bryan i sur., 2019). Inozemna su istraživanja, s naglaskom na američka, potvrdila važnu i mnogostranu ulogu školskih savjetnika (*school counselors*), odgojno-obrazovnih djelatnika koji se u hrvatskom kontekstu često zbog sličnosti u zadaćama uspoređuju sa školskim pedagozima, u ostvarivanju suradnje s obiteljima i zajednicom, a neki autori ukazuju upravo na mogućnost utilizacije resursa lokalne zajednice u suradnji školskih savjetnika s obiteljima (Bryan, 2003; Bryan i sur., 2019; Bryan i Henry, 2012; Bryan i Holcomb-McCoy, 2007; Epstein i Van Voorhis, 2010; Griffin i Farris, 2010).

U domaćemu kontekstu nema mnogo istraživanja koja bi se bavila uključivanjem lokalne zajednice u suradnju škole i obitelji. Autorica Pažin-Ilakovac (2016) ustanovila je analizirajući planove i programe rada školskih pedagoga u Osječko-baranjskoj županiji da svi ispitani školski pedagozi u svoje planove i programe uključuju partnerstvo s

roditeljima i zajednicom (100 %), pri čemu su najčešće partneri iz lokalne zajednice bili nabrojani bez opisa same suradnje. S druge strane, rezultati istraživanja autorica Pahić, Miljević-Ričić i Vizek Vidović (2010) na uzorku roditelja školske djece ukazuju na to da roditelji smatraju da su bili uključeni u vrlo malen broj aktivnosti koje se mogu opisati kao suradnja sa školom i lokalnom zajednicom, a prema istraživanju autora Marušić i sur. (2007), više od dvije trećine ispitanih roditelja nije sudjelovalo u aktivnostima vezanima za suradnju škole i lokalne zajednice ili uz uspostavljanje kontakata s važnim institucijama zajednice koje mogu školi pružiti konkretnu pomoć. Na temelju dostupnih podataka nemoguće je donijeti zaključke o utilizacijskoj ulozi pedagoga, no indikativnost rezultata navedenih istraživanja valja uzeti u obzir budući da nema dostupnih podataka na temelju kojih se aspekt utiliziranja resursa lokalne zajednice u suradnji školskih pedagoga s obiteljima može opisati. Nadalje, Državni pedagoški standard (2008) propisuje zapošljavanje samo dva stručna suradnika na 180 učenika, od kojih je jedan školski pedagog, što govori o ograničenoj mogućnosti i resursima stručnih suradnika da zadovolje potrebe velikog broja učenika, čak i ne uključujući njihove obitelji, pri čemu se lokalna zajednica može izdvojiti kao najbliža točka kontakta za pedagoge i obitelji kojoj bi se pedagozi mogli okrenuti kako bi zadovoljili potrebe učenika i njihovih obitelji.

S obzirom na u teorijskome okviru opisanu važnost utilizacijske uloge pedagoga u procesu suradnje škole, obitelji i lokalne zajednice, ali i nedostatne empirijske podatke u domaćem znanstvenom prostoru vezane za tu temu, temeljni je problem ovoga istraživanja *utvrditi u kojoj mjeri školski pedagozi osnovnih škola iz različitih dijelova Republike Hrvatske u procesu suradnje s obiteljima utiliziraju resurse koji obiteljima stoje na raspolaganju u lokalnoj zajednici te kako evaluiraju vlastitu utilizacijsku ulogu u suradnji s obiteljima*. Utilizacijska uloga školskih pedagoga u suradnji s obiteljima i lokalnom zajednicom u ovome se istraživanju odnosi na *pedagogovu identifikaciju resursa (osobe, usluge, aktivnosti, programi) koji postoje u lokalnoj zajednici i informiranje o njima kako bi ih utilizirali, odnosno aktivno uključili one resurse koji im u danom trenutku pomažu zadovoljiti potrebe učenika i njihovih obitelji*, kao i na *zajedničko kreiranje i koordinaciju aktivnosti koje se provode na području lokalne zajednice (uključujući školu) u suradnji s izvanškolskim dionicima lokalne zajednice i u koje se mogu uključiti učenici, članovi njihovih obitelji i lokalne zajednice, sve u svrhu zadovoljavanja potreba učenika i njihovih obitelji, ali i njihovog doprinosa lokalnoj*

zajednici. Pod evaluacijom vlastite utilizacijske uloge u suradnji s obiteljima podrazumijeva se introspektivno i kritičko promišljanje pedagoga o vlastitim akcijama prilikom utilizacije resursa lokalne zajednice u suradnji s obiteljima.

5.2. *Postupci prikupljanja podataka*

Ovako postavljen problem istraživanja iziskivao je korištenje kvalitativne metodologije jer se njome nastoji razumjeti i interpretirati smisao i značenje koje pojedinci pridaju vlastitim radnjama, doživljajima i iskustvima (Halmi, 2005; Halmi i Crnoja, 2003; Slunjski 2011), što se ovim istraživanjem željelo postići. Metoda kojom su se prikupili potrebni podaci bio je problemski usmjeren polustrukturirani intervju koji je odabran kako bi se sudionici istraživanja mogle izjasniti o vlastitim mišljenjima, stavovima, osjećajima i ponašanjima vezanima za istraživački problem (Halmi, 1996). Prije procesa intervjuiranja osmišljen je protokol intervju (Prilog 2.) sastavljen od 14 pitanja kojima se željelo odgovoriti na istraživački problem, no budući da je intervju u svojoj strukturi zamišljen kao polustrukturiran, redosljed pitanja bio je podložan promjeni, što pojašnjavaju Braun i Clarke (2013), a sve nejasnoće nastojale su se razjasniti potpitanjima, kako ističe Milas (2009).

5.3. *Uzorak*

Uzorak obuhvaćen ovim istraživanjem kombinacija je prigodnog i namjernog neprobabilističkog uzorka do kojeg se došlo slanjem poziva na sudjelovanje u istraživanju na adrese e-pošte školskih pedagoga ili na službene adrese e-pošte škola (ukoliko adrese e-pošte pedagoga koji su u njima zaposleni nisu bile dostupne). Poziv na sudjelovanje poslan je školskim pedagogima koji su zaposleni u javnim osnovnim školama u gradovima Republike Hrvatske koji prema popisu stanovništva iz 2011. godine broje više od 20 000 stanovnika. Uvjet koji su sudionici istraživanja trebali zadovoljiti bio je iskustvo uključivanja dionika lokalne zajednice u vlastitu suradnju s obiteljima kako bi se upoznala specifična iskustva utiliziranja resursa lokalne zajednice, na što je postavljeni problem istraživanja bio usmjeren. Poziv na sudjelovanje u istraživanju poslan je na 253

adrese e-pošte, a postupak uzorkovanja provodio se slijedom dobivenih pozitivnih odgovora na poziv na sudjelovanje u istraživanju. Broj sudionika u uzorku nije bio unaprijed određen, već se želio odrediti prema principu saturacije, koji Lincoln i Guba (1985, prema Merriam, 2009) preporučuju kako bi se zadovoljio informacijski kriterij istraživanja, do čega dolazi kada pri ispitivanju nastupa zasićenje prikupljenim podacima i sudionici istraživanja ne pružaju nove informacije vezane za istraživački problem. Unatoč tome, broj sudionika u istraživanju bio je limitiran odazivom pedagoga na poziv na istraživanje, a ne principom saturacije podataka. Konačni uzorak sastoji se od sedam sudionica istraživanja.⁶ Za svaku sudionicu bilježio se spol, dob, godine radnog staža te godine rada u instituciji u kojoj su trenutno zaposlene (vidi *Tablicu 2.*) u slučaju da bi ti podaci bili relevantni pri analizi prikupljenih podataka.

Tablica 2. Struktura uzorka istraživanja

<i>Sudionica</i>	Spol		Dob			Radni staž (godine)				Radni staž u trenutnoj instituciji (godine)			
	Ž	M	< 30	30-40	> 40	< 5	5-9	10-20	> 20	< 5	5-9	10-20	> 20
S-1	x				x				x			x	
S-2	x		x			x				x			
S-3	x			x			x			x			
S-4	x		x			x				x			
S-5	x			x				x				x	
S-6	x			x			x				x		
S-7	x			x				x		x			

5.4. Način provođenja istraživanja

Zbog nepredviđenih okolnosti koje su posljedica pandemije bolesti COVID-19 intervjui sa sudionicama istraživanja provedeni su mrežnim putem pomoću programa koji je najviše odgovarao svakoj sudionici, dok je u jednom slučaju proveden pismeni intervju kako bi se prilagodilo željama sudionice. Intervjui su provedeni u razdoblju od kraja kolovoza do kraja rujna 2020. godine. Prije samih intervjua sudionice su dale potpisanu suglasnost za sudjelovanje u istraživanju (Prilog 1.) te im je bilo pojašnjeno da će se

⁶ Budući da je konačni uzorak homogen po spolu, dalje u tekstu koristit će se termin *sudionice istraživanja*.

intervju snimati diktafonom. Nakon provedbe intervjua, sudionice su se složile da im se nakon formiranja istraživačkog izvještaja pošalju rezultati istraživanja. Kako bi se podaci mogli analizirati, provedena je transkripcija intervjua, kao i anonimizacija svih podataka koji su na bilo koji način otkrivali identitet sudionica istraživanja ili bilo koje druge osobe koja se spominjala u intervjuu. Pri transkripciji svakoj je sudionici pridana odgovarajuća oznaka (npr. S-1, S-2, S-3, itd.).

5.5. *Analiza podataka*

U procesu analize podataka koristila se tematska analiza, koja predstavlja pristup kojim se nastoji identificirati, analizirati i izvijestiti o temama i uzorcima značenja koji se javljaju u određenom skupu podataka (Braun i Clarke, 2013). Metoda tematske analize podataka u ovom se radu koristila zbog njezine fleksibilnosti u pristupu analizi prikupljenih podataka i pristupačnosti koju naglašavaju same autorice. Prema njima, proces tematske analize sastoji se od nekoliko faza, prva od kojih je transkripcija intervjua kojom je započela analiza dobivenih podataka. Nakon što su intervjui transkribirani, krenulo se u dubinsko upoznavanje podataka kroz proces kodiranja podataka, u kojem su se identificirali aspekti dobivenih podataka koji su relevantni za istraživački problem pridavanjem kodova značajnim iskazima sudionica istraživanja. Daljnjim iščitavanjem tražila su se preklapanja među kodovima, a prespecifični kodovi nastojali su se pregrupirati ili su izostavljeni iz daljnje analize zbog svoje nerelevantnosti za istraživački problem. Nakon što su podaci kodirani, tražile su se veze između različitih kodova kako bi se došlo do potencijalnih tema koje Braun i Clarke (2013) opisuju kao uzorke značenja prisutne u prikupljenim podacima koji odražavaju važnost određenog aspekta prikupljenih podataka u vezi s istraživačkim problemom i koji su organizirani oko jednog središnjeg koncepta. Nakon što su se povezani kodovi rasporedili u teme, temama su pridani odgovarajući nazivi koji ih najbolje opisuju. Sljedeće poglavlje donosi opise tema koje su identificirane u dobivenom skupu podataka.

6. Rezultati i rasprava

Tematskom analizom prikupljenih podataka definirano je pet tema koje pobliže opisuju utilizaciju resursa lokalne zajednice u suradnji školskog pedagoga s obiteljima, a one su: reaktivno uključivanje lokalne zajednice u suradnju obitelji i škole, preventivno uključivanje lokalne zajednice u suradnju obitelji i škole, višestranost utilizacijske uloge pedagoga, čimbenici koji otežavaju utilizaciju resursa lokalne zajednice i čimbenici koji pospješuju utilizaciju resursa lokalne zajednice.

U nastavku će svaka tema biti detaljnije opisana.

6.1. *Reaktivno uključivanje lokalne zajednice u suradnju obitelji i škole*

Naziv ove teme odnosi se na uključivanje resursa lokalne zajednice u suradnju pedagoga s pojedinim obiteljima u situacijama kada obitelj nailazi na određenu poteškoću, odnosno kada pedagog prepoznaje potrebu za dodatnom podrškom kod učenika ili obitelji. Kroz ovu i sljedeću temu vidljivo je da nalazi ovog istraživanja potvrđuju postojanje dvaju temeljnih usmjerenja suradnje pedagoga s obiteljima u koju je uključena lokalna zajednica, reaktivnu i preventivnu, koje kao glavnu okosnicu u svojoj analizi utilizacije resursa lokalne zajednice navode Epstein i Van Voorhis (2010). Reaktivna domena suradnje predstavljena je prije preventivne zbog veće ukupne frekvencije iskaza sudionica koji su problematizirali reaktivni tip suradnje s obiteljima i lokalnom zajednicom. Također, važno je istaknuti da se u odgovorima sudionica napominje da je lokalna zajednica bogata resursima koji se mogu uključiti u suradnju s obiteljima (S-2, S-7) te da sudionice identificiraju različite dionike lokalne zajednice s kojima ostvaruju ili su ostvarivale suradnju u koju su uključene obitelji, što govori o njihovoj dobroj informiranosti o relevantnim resursima koji postoje u lokalnoj zajednici.

Ovdje je bitno naglasiti da se u nekim odgovorima sudionica uključivanje lokalne zajednice u suradnju s obiteljima smatra neizbježnim te se razumije kao pedagoga dužnost kada se radi o situacijama koje zahtijevaju daljnju obradu nadležnih institucija (S-4, S-7) te je u tim instancama uključivanje lokalne zajednice u rad pedagoga regulirano i zakonski. Na državnoj razini *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/08) navodi dužnost školskih ustanova da prate socijalne probleme učenika te da

u suradnji s tijelima socijalne skrbi i drugim nadležnim tijelima poduzimaju mjere za otklanjanje njihovih uzroka i posljedica (Članak 67.) te obvezu zaštite prava učenika izvještavanjem ravnatelja koji je dužan svako kršenje prava učenika prijaviti nadležnim tijelima (Članak 70.). Uz navedeni zakon, uključivanje vanjskih dionika regulirano je i *Pravilnikom o načinu postupanja odgojno-obrazovnih radnika školskih ustanova u poduzimanju mjera zaštite prava učenika te prijave svakog kršenja tih prava nadležnim tijelima* (NN 132/13) kojim se specificira ostvarivanje zaštite prava učenika prijavom njihove povrede nadležnim tijelima izvan školske ustanove.

Ne stavljajući fokus na navedene situacije, analizom podataka primjećuje se da sudionice ističu da lokalnu zajednicu uključuju u suradnju s obiteljima kada obitelj nailazi na određenu poteškoću, odnosno problem, što napominje S-1:

Znači bitna je, pa prvenstveno recimo podrška roditeljima koji se ne snalaze, znači di postoje neke poteškoće. Da li je, ovisi znači u čemu, da li poteškoća učenja, da li je problem sa ponašanjem, da li nesnalaženje roditelja u obnašanju svoje obaveze prema djetetu. (S-1)

a sudionice se okreću lokalnoj zajednici u slučajevima „disharmoničnih obitelji“ (S-1), kada učenici imaju problem u ponašanju ili su skloni rizičnim ponašanjima (S-4, S-5, S-6, S-7) ili kad je djetetu „potrebna nekakva dodatna podrška koju možda unutar primarne obitelji, primarne skrbničke obitelji nema“ (S-4), pri čemu se za svaku obitelj razmatra što joj je potrebno (S-2). Izdvaja se iskaz S-4:

I onda mi je tu nekako važno kad već se javila neka potreba, kad već netko ima potrebu za dodatnom podrškom, ajmo onda napraviti' maksimalno kol'ko možemo da mi pomognemo i sebi kao školi i obitelji kao obitelji, ali naravno primarno djetetu (...) (S-4),

pri čemu se vidi nastojanje da se lokalna zajednica uključi kako bi se obitelji mogla osigurati podrška koju treba, a koja se ne može ostvariti u okvirima škole. U navedenom isječku vidljivo je da se uključivanjem lokalne zajednice želi pomoći obiteljima da prevladaju određeni problem, no u tom je procesu naglašeno da je proces suradnje usmjeren na dijete, što je ujedno uočljivo i kod S-1 koja napominje da je „cilj dobrobit djeteta, da ono dobije najviše što može“ (S-1), a isto se primjećuje i u izjavama S-2, S-3 i S-7. Osnajivanje učenika i osiguravanje njihove dobrobiti u procesu suradnje naglašava

Epstein (2002), koja dijete stavlja u središte svoje teorije preklapajućih sfera utjecaja, kao i Maleš (1996). Bitno je napomenuti da se reaktivno uključivanje dionika lokalne zajednice ne mora nužno shvaćati kao posljedica postojanja neke poteškoće kod obitelji, što prevladava u iskazima sudionica, već se ono može odnositi i na reakciju na potrebe učenika i njihovih obitelji za, primjerice, dodatnim obrazovnim poticajima ili drugim aktivnostima kroz koje žele nadograditi vlastita znanja i sposobnosti ili dati doprinos zajednici. Potonji oblik reaktivnog uključivanja lokalne zajednice sudionice u svojim odgovorima nisu problematizirale.

U odgovorima sudionica istraživanja razaznaje se mišljenje da je uključivanje lokalne zajednice u nekim slučajevima nužno, što prepoznaje S-7 te S-4, koja naglašava vlastitu nemogućnost da zadovolji potrebe svih obitelji zbog njihove brojnosti:

To bi konkretno značilo da zapravo sva podrška koju, koju djeca primaju ukoliko su djeca sa poteškoćama nekim, onda dobivaju od strane moje kolegice, a svi ostali koji se školuju prema redovnom programu trebali bi dobiti podršku od mene. A na toliki broj djece jednostavno ja nemam toliko kapaciteta primiti sve roditelje ili kvalitetno surađivati sa svima, jer ja sam tip koji ne bih ofrlje radila nešto. (S-4)

U drugim slučajevima ono je nužno iz razloga što nema dovoljno stručnog kadra unutar škole kako bi se zadovoljile potrebe svih učenika i njihovih obitelji, kao što navodi S-2:

(...) to su situacije u kojima stručnjaci koji postoje unutar škole, a jako često su to stručni suradnici u kojima nije, kojima u sastavu nije psiholog, dakle jako rijetko sam radila u školama u kojima imamo psihologa, jednostavno dođemo u školi do trenutka gdje naša stručna pomoć ne bude dovoljna i apsolutno je nužno da dijete uputite, odnosno obitelj uputite da tu pomoć potraže izvan škole. (S-2),

pri čemu je vidljivo mišljenje da je stručnost pedagoga u određenim područjima limitirana, ali i osviještenost da lokalna zajednica pedagogu kao odgojno-obrazovnom stručnjaku osigurava dodatne resurse koji pružaju mogućnost da se zadovolje potrebe obitelji ukoliko nadilaze kapacitete pedagoga. Slično navode i Epstein (2018) te Walsh i Wieneke (2009) ističući da se uključivanjem lokalne zajednice u velikoj mjeri povećava broj resursa za pomoć obiteljima. Uz to, suprotno razmišljanjima Shore (1994, prema Sanders, 2003) koja nužnost uključivanja lokalne zajednice vidi u preplavljenosti odgojno-obrazovnih stručnjaka različitim potrebama učenika, iz odgovora S-2 vidljivo je

da odluka o uključivanju vanjskih resursa ovisi i o procjeni vlastite nestručnosti za pružanje potrebne podrške obiteljima. Po pitanju limitiranosti kompetencija sudionica za pružanje podrške obiteljima u svim područjima, u iskazima S-4, S-5, S-6 i S-7 izdvaja se mišljenje da dionici lokalne zajednice mogu na učinkovitiji način pružiti podršku koja je obiteljima potrebna. To se može smatrati još jednim od razloga zašto se sudionice okreću resursima lokalne zajednice u suradnji s obiteljima u slučajevima kada žele obiteljima pružiti potrebnu podršku, a može se primijetiti u sljedećem odgovoru S-6:

Zato ja uvijek iniciram Centar [za socijalnu skrb], u biti ne zbog Centra samog po sebi neg' zbog psihologa, zato što psiholog možda pronađe privatno, kad njima dođe u privatnu okolinu, način da dopre do roditelja da mu objasni koji je smisao svega toga. I one osobe u Centru koje su u nadzoru, to su znači kak' bi se reklo obični ljudi, nisu to znači... to je možda neka mama iz škole druga.. Koji mogu možda na neki drugačiji način pristupiti. I onda oni kad upoznaju taj Centar, e onda tu možda malo krene suradnja zato što vide da su to ljudi koji im neće uzet dijete, neće se dogodit ništa strašno. (S-6),

te se na taj način nastoji poboljšati kvaliteta usluga koje se pružaju obiteljima, kao što to vidi S-4:

Dakle ako je djetetu potrebna pomoć psihologa, onda ipak smatram da bi bilo bolje, kol'ko god ja možda imala dobar odnos s tim djetetom i možda u tom danom trenutku imam vremena, ali ako je djetetu potrebna pomoć psihologa, onda bolje da ide kod psihologa nego da se ja sad tu guram koja možda nisam dovoljno stručna za potrebe tog djeteta i te obitelji. (S-4)

Navedena razmišljanja o limitiranoj stručnosti pedagoga kao odgojno-obrazovnog stručnjaka u slučajevima kada poteškoće obitelji nadilaze odgojno-obrazovni aspekt mogu se povezati s navodima Epstein i Van Voorhis (2010), koje ističu da se pedagozi u svom radu s obiteljima ne oslanjaju isključivo na vlastite kompetencije, već uključuju one dionike koji mogu dati veći doprinos u pružanju odgovarajuće podrške obiteljima. Uz to, ovi su nalazi oprečni mišljenjima školskih savjetnika koji su u istraživanju autora Astramovich i Miner Holden (2002) naveli da se protive uključivanju dionika lokalne zajednice zbog percepcije da to negativno utječe na profesionalni status školskih pedagoga, već je u ovim slučajevima u fokusu pružanje podrške obitelji te kvaliteta dobivene usluge. Analizom navedenog iskaza sudionice S-4 čini se da je mišljenja da je nužno obiteljima osigurati onaj oblik pomoći koji im je zaista potreban, kao i da

uključivanje drugih stručnjaka u suradnju s obiteljima ne umanjuje stručnost pedagoga, koji u takvim situacijama obitelji može pružiti podršku na drugačiji način, primjerice, povezivanjem s odgovarajućim stručnjacima kao što je opisano u iskazu sudionice. Pri usmjeravanju obitelji na resurse lokalne zajednice sudionice isto tako ističu da biraju one resurse koji su besplatni, kao što opisuje S-4:

Jer zapravo uvijek je preporuka da ne preporučamo nešto privatno, nešto što se plaća jer to su naravno svi jako osjetljivi, na tu materijalnu situaciju, a kada je osoba u nekakvom težem psihofizičkom stanju i kada doista dođe po podršku, onda baš ni nije niti vrijeme niti mjesto da zadržimo koliko imaju financijskih mogućnosti možda platit' neku uslugu (...) (S-4),

te to potvrđuje i S-2. U tim je iskazima vidljivo da se kroz suradnju s lokalnom zajednicom nastoji pružiti podrška čim većem broju obitelji, bez obzira na njihove materijalne mogućnosti te se na taj način ne umanjuje mogućnost dobivanja potrebne podrške onim obiteljima koje su nižeg socio-ekonomskog statusa u odnosu na one višeg socio-ekonomskog statusa, pri čemu se vidi da sudionice nastoje umanjiti hegemonijski učinak koji suradnja s obiteljima može imati (Lareau, 1989, prema Sheldon, 2003).

Osim upućivanja obitelji na potrebne resurse koje navode S-1, S-2, S-3, S-4, S-5 i S-7, pri čemu S-4, S-5 i S-7 stavljaju naglasak na upućivanje na resurse koji pružaju savjetodavne usluge, sudionice spominju još neke oblike uključivanja resursa lokalne zajednice u suradnju s obiteljima kada se pojavila određena poteškoća. Tako se kao jedan od oblika suradnje spominje uključivanje učenika u poludnevni boravak te se to ostvaruje u suradnji s dionicima lokalne zajednice koji pružaju socijalne usluge, što navode S-1 i S-4, pri čemu obje sudionice ističu da se u ovaj oblik suradnje uključuju učenici koji pokazuju „teškoće (...) u socio-emocionalnom funkcioniranju“, „rizična ponašanja“, „nemaju odgovarajuću roditeljsku skrb“ (S-4) ili „[i]maju problema u sredini u kojoj žive“ (S-1), zbog čega ga se može svrstati među reaktivne oblike uključivanja lokalne zajednice u suradnju s obiteljima. Uključivanje asistenata u nastavu S-1 također vidi kao još jedan oblik reaktivnog načina utilizacije resursa lokalne zajednice koji je u najvećoj mjeri usmjeren na poboljšanje obrazovnog uspjeha učenika, dok S-6 kao reaktivni oblik uključivanja lokalne zajednice provodi uključivanje učenika u sportske aktivnosti kroz suradnju s gradskim sportsko-rekreativnim centrom, pri čemu ističe njegove pozitivne utjecaje:

(...) to su djeca koja jednostavno se nisu mogla snać' pa smo im dali tako neki sport gdje su oni malo recimo procvjetali. (S-6)

Još jedan od oblika suradnje u koju je uključena lokalna zajednica jest organizacija humanitarne akcije za obitelj, koju navodi S-3, a u odgovorima nekih sudionica spominje se traženje pravne pomoći za obitelj u suradnji s udrugom civilnog društva (S-2) ili kroz suradnju s uredom pravobraniteljice za djecu, kao što opisuje S-7:

Mi imamo normalno kao ajmo reć' pod navodnicima ispostavu, dakle, ureda pravobraniteljice koja u principu jako dobro funkcionira taj dio u kojem ako postoji nekakav problem, on se, ne znam, upiše mailom i onda recimo sam puno puta baš bila u komunikaciji sa osobom koja tu radi i, i sa samom pravobraniteljicom, tako da tu se uvijek može doć' do nekakvih konačnih odgovora (...) (S-7)

Ono što je vidljivo u odgovorima svih sudionica jest da prepoznaju pozitivne učinke uključivanja lokalne zajednice u suradnju s obiteljima u slučajevima kada obitelji nailaze na teškoće te se može zamijetiti da prepoznaju vrijednost ovakve suradnje. Navodeći pozitivne učinke suradnje, sudionice ističu koristi za učenike, gdje se primjećuje pozitivan utjecaj na „napredak djeteta“ (S-1), bolji školski uspjeh (S-4), učenici su zadovoljni (S-1), više „socijalno osjetljivi“, „svjesni svog ponašanja i samih sebe“, a primjećuje se i „razvoj samopoštovanja i samopouzdanja“ (S-4) te bolja socijalna prilagođenost učenika (S-6) kao i shvaćanje da je „svima stalo“ (S-6), pritom misleći na sve aktere uključene u suradnju. Vidljivo je da sudionice prepoznaju pozitivne učinke suradnje s lokalnom zajednicom ne samo na akademskom planu učenika, već i u njihovom boljem socijalnom funkcioniranju, što kao pozitivne učinke navode Bryan i Henry (2012), Cook i sur. (2016), Epstein i sur. (2002) i Sheldon i Epstein (2002).

Osim toga, sudionice vide koristi i za obitelji, koje su bolje informirane o resursima koji im mogu pomoći (S-5), što doprinosi njihovom postojećem socijalnom kapitalu, a isto prepoznaju Bryan i Henry (2012). Sudionice također primjećuju da kod obitelji nakon rješavanja poteškoća zavlada „harmonija, nekakav sklad, neka bolja komunikacija“ (S-1), „unutrašnje zadovoljstvo“ (S-3), vide da u svojoj teškoći „nisu sami“ (S-2 i S-5), a određeni se „problem može i prije riješiti“ (S-7). Sudionica S-4 primjećuje i zadovoljstvo roditelja preporukom pedagoga, ali i da su roditelji koji u početku pružaju otpor prema uključivanju lokalne zajednice „prvi koji dođu sa najvećim osmijehom na licu i sa onako

najvećom zahvalnošću“. Iz navedenih se isječaka može iščitati mišljenje da se uključivanjem lokalne zajednice u suradnju s obiteljima ne nadograđuje samo postojeći socijalni kapital obitelji, već ona pozitivno utječe i na emocionalno stanje obitelji te njeno bolje međusobno funkcioniranje, što proizlazi iz pronalaska rješenja za poteškoću s kojim su se susretali i što se može povezati s njihovim većim povjerenjem u rad škole koje ističu i Henderson i Berla (1994), dok navedeno može pozitivno djelovati i na kvalitetu direktne komunikacije pedagoga i roditelja. Uz koristi za učenike i njihove obitelji, od koristi za škole ističe se da je „život škole bogatiji“ (S-2) te da se ovim načinom rada učenike uči „da škola nije samo boravak u školi i samo učenje iz udžbenika“, već da „jako puno možemo naučiti i od drugih ljudi koji, koji žive oko nas“ (S-2), u čemu se vidi obrazovna vrijednost međusobnog djelovanja škole i lokalne zajednice.

Unatoč brojnim pozitivnim učincima koje sudionice nabrajaju, također se može primijetiti i nezadovoljstvo određenim elementima provedene utilizacije resursa lokalne zajednice u suradnji s obiteljima, koji će biti prezentirani u ovoj i sljedećoj temi kako bi se čim obuhvatnije opisale prilike suradnje koju sudionice provode s obiteljima i zajednicom. Kao nezadovoljavajući element suradnje izdvaja se ustaljenost postojećih oblika suradnje, što primjećuje S-3:

Ustaljena je, uvijek je ista, svake godine su to, kol'ko ja znam, to je tako iz te institucije dođe takav oblik rada i to je to (...) (S-3),

koja ustaljenost oblika suradnje i sama povezuje s opterećenošću vanjskih resursa koji „to što imaju, nemaju vremena ni plasirat“ (S-3), a to se izdvaja kao jedan od otežavajućih čimbenika pri utilizaciji resursa lokalne zajednice u suradnji pedagoga s obiteljima te će se detaljnije problematizirati u istoimenom potpoglavlju u nastavku rada. Ono što se također izdvaja kao jedan od aspekata provedene suradnje kojim S-1, S-2 i S-7 nisu zadovoljne jest malen odaziv učenika i obitelji na oblike suradnje u koju su uključeni dionici lokalne zajednice, što je vidljivo u iskazu S-2:

(...) ne mogu reć' da će biti odaziv dobar i da će suradnja biti kad od roditelja tražimo da idu na ajmo to tako reć', nekakvu psihološku pomoć, potporu, da idu u nekakve centre i udruge gdje, gdje se traži nekakva promjena ponašanja, ajmo to tako reć', od njihove djece. (S-2) “

Postoje različiti mogući razlozi zašto se na ove oblike suradnje ne odaziva velik broj obitelji, kao što je manjak resursa poput vremena i materijalnih sredstava te nedostatna upoznatost s ovakvim načinom rada te radom vanjskih institucija. Analizom iskaza sudionica o reaktivnom uključivanju lokalne zajednice, u kojem se dionike lokalne zajednice uključuje u trenucima kada se obitelji susreću s određenim problemom te se ne ističe reaktivno uključivanje kojim se nastoje nadograditi obiteljske snage, uočljivo je da se ono u odgovorima sudionica problematizira češće od preventivnog i vodi zaključku da se uključivanju lokalne zajednice u suradnju pedagoga s obiteljima u navedenim situacijama pristupa iz paradigme sanacije (Amatea, 2009, prema Bartulović i Kušević, 2016), prema kojoj se utjecaj obitelji na razvoj i obrazovanje učenika uvažava, ali se prepoznaje njegov negativan utjecaj zbog čega ga je potrebno sanirati. Ovakav pristup suradnji s obiteljima i lokalnom zajednicom pruža još jednu mogućnost objašnjenja malenog odaziva obitelji na uključivanje dionika lokalne zajednice u suradnju koji napominju sudionice istraživanja.

6.2. Preventivno uključivanje lokalne zajednice u suradnju obitelji i škole

Pod nazivom ove teme misli se na uključivanje resursa lokalne zajednice u suradnju pedagoga s obiteljima kroz preventivne oblike rada ili kroz izvannastavne i izvanškolske aktivnosti koje su namijenjene većem broju učenika, odnosno obitelji. Važno je napomenuti da se preventivni oblici rada odnose na aktivnosti kojima se nastoji pružiti zaštita obiteljima i smanjiti rizici povezani s određenim pojavama, dok izvannastavne i izvanškolske aktivnosti podrazumijevaju aktivnosti kojima se nastoje nadopuniti obrazovni sadržaji ili aktivnosti slobodnog vremena u koje se učenici samostalno uključuju. Također, zbog velike frekvencije odgovora vezanih za aktivnosti koje same sudionice nazivaju preventivnima u odnosu na odgovore koji spominju provedbu izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti u suradnji s lokalnom zajednicom, ovi su se oblici suradnje saželi u jednu tematsku jedinicu kako bi se istaknuo kontrast u odnosu na reaktivni način uključivanja vanjskih dionika.

Sudionice istraživanja nabrajaju različite oblike preventivnog uključivanja lokalne zajednice u suradnju s obiteljima, pri čemu se ističu radionice za učenike, čiju provedbu navode gotovo sve sudionice istraživanja te opis jedne navodi S-1:

Također ima jedno, a sad već skoro isto šest-sedam godina kako su formirali unutar znači svoje djelatnosti i ambasadore tražili su učenike šestih i sedmih razreda, dakle predstavnike koji bi se znači uključili u njihovu aktivnost i bili promotori znači nenasilnog ponašanja, oni su odlazili k njima na radionice gdje bi obrađivali određene teme i dalje bi kao ambasadori prenosili evo ovo što su radili u školi. (S-1),

a slična iskustva u svojim odgovorima navode i S-2, S-4, S-5, S-6 i S-7 na primjerima radionica za učenike koje se održavaju u lokalnoj zajednici ili stručnjaci iz lokalne zajednice dolaze provoditi u školi, pri čemu je uočljivo da su radionice za učenike oblik rada koji se učestalo provodi u školama. Predavanja dionika lokalne zajednice za učenike također se izdvajaju kao jedan od preventivnih oblika suradnje kroz rad s policijom (S-2 i S-4) te, kao što navodi S-2, sa zdravstvenim ustanovama:

Na šire generacije isto tako su usmjerena nekakva zdravstvena predavanja, recimo sad smo imali, to je bila suradnja s Andrijom Štamparom, gdje su studenti medicine dolazili, držali su predavanja osmašima, i dečkima i curama, o važnosti cijepljenja protiv HPV-a. (S-2),

a također se provode i posjete učenika organizacijama u zajednici, primjerice policijskoj postaji, što opisuje S-1:

(...) tu nekako krećemo od četvrtog razreda da da nemaju nekakav bauk od policije, da je zapravo policija ta koja im može pomoć', onda isto gdje oni posjećuju policijsku postaju (...) (S-1).

Isto tako, S-2 i S-4 navode da dionici lokalne zajednice u njihovim školama provode i predavanja koja su namijenjena roditeljima, u kojima je primarno uključena policija, dok se radionice namijenjene roditeljima spominju samo u odgovorima S-1:

A ono što je recimo novitet da se krenulo na ideju tog treninga životnih vještina za roditelje. Pa to recimo već jedno dvije godine ide kao suradnja [...] sa školama, al' kako je tu recimo malo nezgodno pridobit roditelje da negdje odlaze evo ja sam krenula sa pričom da bi ja ipak to u školu pa recimo kroz njihov program, znači oni su, to je njihov

dio priče, ali recimo mi smo to primijenili i ja sam krenula provedbu znači sa svojim roditeljima (...) (S-1),

dok se kao jedan od načina uključivanja roditelja u suradnju s dionicima lokalne zajednice izdvajaju i roditeljski sastanci održani u suradnji sa stručnjacima iz lokalne zajednice u sklopu kojih se održavaju predavanja ili radionice, što napominju S-4, S-6 i S-5, koja navodi:

Crveni križ je unazad nekoliko godina provodio različite radionice za učenike u školi, a bili su otvoreni i za suradnju sa školom u realizaciji nekih tema na roditeljskim sastancima te su nam bili nositelji nekih tema na roditeljskim sastancima i time pozivali roditelje i na suradnju s njihovom ustanovom. (S-5)

Kao jedan od oblika suradnje u koju je uključena lokalna zajednica i koja je prvenstveno namijenjena učenicima spominje se održavanje profesionalne orijentacije za učenike, kroz suradnju sa srednjoškolskim ustanovama ili Hrvatskim zavodom za zapošljavanje te njihovom podružnicom Centrom za informiranje i savjetovanje o karijeri, koju spominju S-4, S-7 te S-3, navodeći:

(...) srednje škole u obliku stručnog, profesionalnog usmjeravanja i usmjeravanja učenika, to je sad većinom bilo online, a inače Vam to bude uživo gdje Vam dolaze ravnatelji i njihovi predstavnici stručni suradnici škola da Vam uživo prenesu informacije (...) (S-3),

pri čemu S-4 navodi da se ta suradnja odvija u vidu „profesionalne orijentacije za učenike s teškoćama“. Kao preventivni oblik suradnje izdvaja se i provjera zdravstvenog stanja učenika u suradnji sa školskim liječnicima, kroz koju se želi procijeniti „jel' sve u redu s djecom, jel' postoji nekakva zanemarenost“ (S-7), a u ovom je iskazu ponovo vidljiv deficitni pristup utjecaju obitelji na dijete koji Amatea (2009, prema Bartulović i Kušević, 2016) napominje u paradigmi sanacije. Preventivski oblik rada odvija se i kroz brigu za mentalno zdravlje pri čemu S-1 navodi da se provodi pregled mentalnog stanja učenika kojim se nastoji ustanoviti postoje li kod učenika rizični čimbenici koji bi u budućnosti mogli rezultirati teškoćama u njihovom psihičkom funkcioniranju, a suradnju sa školskim liječnicima spominju sve sudionice istraživanja. Ono što je zanimljivo jest da sudionice napominju da se aktivnosti suradnje s obiteljima u koje se uključuju dionici lokalne zajednice i koje se mogu opisati kao preventivne podrazumijevaju, što ističe S-2:

Ove neke baš organizacije kao što su policija, kao što su Zavod za javno zdravstvo Andrija Štampar i kao što su te neke organizacije koje postoje dugi niz godina i s kojima škole zaista surađuju i nekako se suradnja podrazumijeva iz godine u godinu, to jednostavno ide principom, ajmo to tako reć', nekakve obuhvaćenosti svih učenika i to jednostavno držimo kontinuitet i smatramo da je važno održavati. (S-2),

što potvrđuju i S-4 i S-6, te je pritom vidljivo da su neki oblici preventivnog rada prihvaćeni kao sustavni oblici rada s obiteljima upravo zbog činjenice da su namijenjene svim učenicima i svim obiteljima.

Osim preventivnih aktivnosti, sudionice u svojim odgovorima navode i provedbu izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti namijenjenih učenicima koje se izvode u suradnji s dionicima lokalne zajednice, poput organizacije posjeta ustanovama u lokalnoj zajednici kao što su kulturne ustanove te udruge civilnog društva, što primjećuje S-4:

Pa evo, nekako institucije iz kulturne i javne djelatnosti, primjerice muzeji i ostali, oni znaju pozvati na nekakva predavanja djecu, školska knjižnica isto, odnosno gradska knjižnica zna pozvati djecu na susrete sa književnicima i tako. (S-4)

a posjete ustanovama u lokalnoj zajednici kao jedan od oblika suradnje navodi i S-2, ali u vidu aktivnosti koje se provode kao „nagrada“ ili „poticaj“ za pojedine učenike. Važno je napomenuti da prethodno naveden primjer posjete policijskoj postaji shvaćen više kao preventivna nego izvannastavna aktivnost, zbog čega nije naveden ovdje. Osim navedenih oblika suradnje, spominje se i uključivanje učenika u volonterske aktivnosti, što se može primijetiti kod S-6 koja u taj oblik rada uključuje one učenike koji imaju „potencijala“. Prema navedenom odgovoru sudionice, uočljivo je da se u dodatne aktivnosti poput volontiranja nastoje uključiti oni učenici koji se ne susreću s određenim poteškoćama, no navedeni komentar nije detaljnije provjeravan, zbog čega se ne mogu donijeti valjani zaključci. Usprkos tome, vidljivo je da postoji inicijativa za doprinos učenika lokalnoj zajednici, što Epstein (2011) smatra jednim od aspekata suradnje s obiteljima u koju je uključena lokalna zajednica. S obzirom da se ovakav oblik suradnje spominje samo jednom, moguće je zaključiti da je utilizacija resursa lokalne zajednice više usmjerena na iskorištavanje njenih resursa nego na doprinos lokalnoj zajednici.

U odgovorima sudionica ističe se mišljenje da obitelji dobro prihvaćaju preventivne te izvannastavne i izvanškolske aktivnosti u suradnji s lokalnom zajednicom te se izdvaja

percepcija da ovaj tip aktivnosti generira „najbolji odaziv“ (S-2) obitelji, budući da su organizirane „na takav način da cijela generacija ili cijeli razred roditelja bude prisutan“ (S-2), a slična iskustva navode i S-3 i S-5, no unatoč tome, izdvajaju se zapažanja da je odaziv učenika i obitelji i na ove vrste aktivnosti zapravo malen, što se može primijetiti u odgovorima S-1 i S-6, kao i kod S-4 koja navodi sljedeće:

Tako da smo imali recimo prije dvije godine situaciju da u generaciji gdje je bilo otprilike devedeset obitelji, odnosno devedeset učenika, mi smo očekivali da će onda to doista biti jedan veliki roditeljski sastanak, i od devedeset roditelja, odnosno jel' devedeset obitelji, svega šestero roditelja je došlo na takvu akciju, odnosno na takvo predavanje. Što smo zapravo smatrali poražavajućim (...) (S-4).

Pritom S-4 smatra malen odaziv „poražavajućim“, pri čemu je vidljivo nezadovoljstvo, ali i razočaranje, dok malen odaziv roditelja možda proizlazi iz načina informiranja roditelja o sastanku i (ne)naglašavanja njegove važnosti, manjka vremena, roditeljskog neprepoznavanja potencijala lokalne zajednice ili zatvorenosti prema manje uobičajenim oblicima rada u koju je uključena šira lokalna zajednica. Iako sudionice navode da je ova vrsta suradnje s obiteljima i lokalnom zajednicom nešto što se podrazumijeva i vidi se kao potrebna jer je namijenjena cijelim generacijama učenika i obitelji, u odgovorima sudionica vidljivo je i nezadovoljstvo još nekim aspektima provedene suradnje te se kao nezadovoljavajuća karakteristika i ove vrste suradnje izdvaja ustaljenost postojećih oblika suradnje, što je bio slučaj i s reaktivnim oblicima suradnje, kao što je vidljivo u iskazu S-7:

Nema toga toliko, osim kažem ovoga što se već nudi unutar tih ustanova s kojima mi, institucija s kojima mi svakodnevno surađujemo, evo. (S-7),

a slično mišljenje dijeli i S-4 navodeći:

(...) mislim da bi, da bi takve možda nekakve situacije iz godine u godinu da se recimo mijenjaju te nekakve udruge ili institucije s kojima surađujemo na taj način, mislim da bismo tu onda mogli jako profitirati (S-4).

Sudionica S-7 isto tako ističe da je, prema njezinom iskustvu, suradnja s obiteljima u koju se uključuje lokalna zajednica usmjerena na one obitelji koje nailaze na neku poteškoću, ističući da je uvijek „više onih koje se, koji se uključuju u tu suradnju kad već nekakav problem postoji“, dok su roditelji koji ne nailaze na poteškoće „prepušteni samima sebi“,

što se vidi kao prostor za mogući razvitak utilizacije resursa lokalne zajednice u suradnji s obiteljima. Ostale sudionice također prepoznaju da postoji prostor za napredak provedene suradnje te je u njihovim iskazima uočljiva želja za pomakom prema provedbi većeg opsega proaktivnih aktivnosti utiliziranja resursa lokalne zajednice. Primjerice, sudionice navode želje za provedbom predavanja za učenike i roditelje (S-2) ili radionica namijenjenih roditeljima (S-7), suradnje sa sportskim savezima, organizacijom humanitarnih akcija i uključivanjem osoba starije životne dobi u suradnju s obiteljima (S-3), oformljivanjem „kluba medijatora“ u suradnji s organizacijom civilnog društva (S-4), organizacijom projekta u suradnji s kulturno-umjetničkim ustanovama za provođenje slobodnog vremena za obitelji koji bi obuhvaćao „zajedničko gledanje neke predstave, filma ili na neku radionicu u knjižnici ili muzeju bez naknade“ (S-5) te većim opsegom volonterskih aktivnosti i ekoloških akcija (S-6).

Kao što je prethodno navedeno, analizom cijelog skupa prikupljenih podataka uključivanje lokalne zajednice kao reakcija na teškoće obitelji problematizira se češće, što se može interpretirati na način da se ta vrsta suradnje odvija u većem opsegu. Promatrajući ove rezultate usporedno s navodima koje u svojoj teoriji postavlja Epstein (2011), može se reći da iako se u njoj reaktivno uključivanje resursa lokalne zajednice u suradnju s obiteljima pretpostavlja kao jedan od načina ostvarivanja suradnje, ne može se reći da se suradnja škole, obitelji i lokalne zajednice dominantno operacionalizira kroz tretmanske, odnosno reaktivne aktivnosti i da se na taj oblik suradnje stavlja naglasak, već se kroz opis suradnje sa zajednicom ističe osnaživanje postojećih obiteljskih snaga i unapređivanje školskih programa kako bi učenici postigli uspjeh u obrazovanju (Epstein i sur., 2002). Isto tako, važno je naglasiti da opseg isticanja reaktivnih u odnosu na preventivne načine uključivanja lokalne zajednice ovisi o iskustvima pojedine sudionice te se tako u odgovorima nekih sudionica dominantno ističe reaktivni tip aktivnosti, dok neke podjednako navode oba tipa suradnje, zbog čega bi tek kvantitativno istraživanje moglo odgovoriti na pitanje koji tip aktivnosti dominira, no takva kvantifikacija nije svrha ovdje primijenjene metodologije. Uz to, naglasak na saniranje problema također je potrebno sagledati i u kontekstu opterećenosti pedagoga u školama, kao i nedovoljne ekipiranosti školskih stručnih timova. U odgovorima sudionica primjećuje se odmak od izričito tradicionalnih oblika suradnje kao što su individualno informiranje roditelja i roditeljski sastanci koji se u najvećem postotku provode u suradnji pedagoga s roditeljima

prema istraživanju autora Lukaš i Gazibara (2010) te je u iskustvima sudionica vidljiva varijacija u oblicima suradnje s obiteljima u koje je uključena lokalna zajednica, kao i u resursima s kojima surađuju, no ne može se reći da je ta varijacija velikog opsega. Također, u iskazima sudionica vidljiva je inicijativa pedagoga da uključuje lokalnu zajednicu u suradnju s obiteljima, no analizirajući ove nalaze usporedno s nalazima Marušić i sur. (2007) prema kojima više od dvije trećine roditelja nikada nije sudjelovalo u aktivnostima suradnje između škole i lokalne zajednice dolazi se do zaključka da su sudionice ovog istraživanja kritičan slučaj pozitivnih nastojanja (valja se prisjetiti da su se same odazvale na molbu za sudjelovanjem u istraživanju o ovoj temi, uz preduvjet imanja iskustva u suradnji s lokalnom zajednicom) te je realistična slika utilizacije resursa lokalne zajednice u suradnji pedagoga s obiteljima lošija od one koju prikazuju odgovori sudionica ovog istraživanja.

6.3. Višestranost utilizacijske uloge pedagoga

Naziv ove teme, koja ujedno prožima prethodno opisane dvije teme, odnosi se na različite interpretacije vlastite uloge koju sudionice kao školske pedagoginje imaju pri utilizaciji resursa lokalne zajednice u suradnji s obiteljima i na evaluaciju te uloge, kako bi se uz opis utilizacijske uloge razumio i odnos sudionica prema ostvarivanju iste te kako bi se pridala važnost evaluaciji provedenih praksi koju neki autori smatraju integralnim dijelom suradnje s obiteljima i zajednicom (Epstein i Sheldon, 2019; Epstein i sur., 2002; Olivos, 2019). Sudionice istraživanja mišljenja su da utilizacijska uloga pedagoga započinje i prije nego se u suradnju s obiteljima uključe resursi lokalne zajednice, jer sebe vide kao osobu koja treba „upoznati uopće potrebe obitelji“ (S-2). Drugim riječima, prema mišljenju sudionica, utilizacijska uloga pedagoga obuhvaća „[p]repoznavanje određenog problema kod učenika, obitelji te potrebe za pomoći“ (S-5), ali istovremeno se navodi i da kod obitelji nastoje osvijestiti da postoji potreba koja iziskuje pružanje pomoći, odnosno da uočavaju „neku poteškoću“ (S-1). Također je naglašena potreba pedagoga da bude informiran o resursima koji postoje u lokalnoj zajednici, pri čemu je izraženo mišljenje da pedagog ima „obavezu“ biti upoznat s događanjima u lokalnoj zajednici (S-1), koje dijele i S-2 i S-7. Zanimljivo je da S-4 ne smatra da pedagog nužno treba biti informiran o svemu što se događa u lokalnoj zajednici, što argumentira time da

postoji mogućnost dogovaranja dodatnog sastanka na kojem će se obiteljima ponuditi dotad prikupljene informacije o dostupnim uslugama, no primjećuje da „se svakako to od pedagoga traži“, navodeći konkretnu situaciju u kojoj je to vidljivo:

(...) prošle godine sam imala situaciju gdje je, u jednoj obitelji dogodio se smrtni slučaj [...] i to je jako, jako potreslo cijelu obitelj pa su oni tražili podršku zapravo od škole. I onda sam jednostavno onako, gugalala koje možda još osim u školi koliko mi možemo pružiti podršku, gugalala sam koje još postoje institucije koje zapravo pomažu obiteljima u procesu tugovanja i da tu pružaju podršku. (S-4)

Ovdje je važno istaknuti nedostatak u protokolu intervjua koji je zamijećen prilikom analize podataka, pri čemu je pitanje kojim se sudionice željelo pitati o njihovom mišljenju o potrebi pedagoga da bude informiran o resursima koji su dostupni u lokalnoj zajednici bilo oblikovano na način koji je potencijalno utjecao na oblikovanje odgovora sudionica u pozitivnom smjeru.

Jedan od dominantnih aspekata utilizacijske uloge pedagoga prema sudionicama istraživanja obuhvaća upućivanje obitelji na relevantne resurse, koji je opisan u odgovorima S-1, S-2, S-4, S-5 i S-7. Iz toga je vidljivo da u procesu utilizacije resursa lokalne zajednice pedagog u nekim slučajevima može biti samo pružatelj informacija obiteljima o resursima koji postoje u lokalnoj zajednici, a koji mogu biti korisni obiteljima, dok, s druge strane, neki odgovori sudionica pedagogovu ulogu u procesu utilizacije resursa lokalne zajednice u suradnji s obiteljima opisuju kao aktivniju ulogu „koordinatora, jedne spona, poveznice“ (S-1) između obitelji i dionika lokalne zajednice, a ulogu pedagoga kao koordinatora suradnje navodi i S-4, a to u radu pedagoga, prema S-2, obuhvaća sljedeće:

(...) vidjeti koje su, koje su mogućnosti obitelji da, da posjeti takvo mjesto, doslovno o tome mogu li oni fizički stići na takva mjesta, mogu li si priuštiti odlazak na takva mjesta, hoće li to biti dobar spoj sa potrebama te obitelji, jer neće svaka udruga i neće svako savjetovalište biti dobro za svaku obitelj (...) (S-2).

Razvidno je da se uključivanjem lokalne zajednice u suradnju pedagoga s obiteljima prema mišljenju sudionica javljaju nove uloge za školske pedagoge, kao što je koordinacija suradničkih aktivnosti između obitelji i lokalne zajednice, koju ujedno prepoznaju i Jurić i sur. (2001, prema Pažin-Ilakovac, 2016) te Bryan i sur. (2019), pri

čemu pedagozi postaju veza između različitih aktera uključenih u suradnju, što od njih zahtjeva dodatnu razinu organizacije, ali i vremena, nedostatak kojeg sudionice također problematiziraju, o čemu će riječi biti u nastavku. Pomak prema još aktivnijoj ulozi pedagoga ocrtava se u iskazima koji opisuju iskustva zajedničkog djelovanja pedagoga i lokalne zajednice kako bi pomogli učenicima i njihovim obiteljima, što se može primijetiti u odgovoru S-1:

Al' ako je naravno ozbiljniji problem, roditelji nama kažu da su bili il' da će ić' tamo, mi se javimo opet znači savjetovalištu ili udruzi i opet nastojimo iznać' načina kako zajednički pomoći, jer opet ne možemo samo usmjerit roditelja odite tamo jer to dijete je opet s nama, mi moramo znat što se događa i taj netko mora pružiti, ako mora pružiti neku potporu, mora nam javiti gdje je stao s tim da bismo mi mogli nastaviti usput s njim.
(S-1)

Nadalje, nakon što se resursi lokalne zajednice aktivno uključe u suradnju s obiteljima, sudionice ističu da je jedan od aspekata pedagogove uloge razmjenjivati relevantne informacije s obiteljima i lokalnom zajednicom o suradnji koja se provodi, što potvrđuje S-1:

(...) onda znači upravo tako sjednemo i raspravljamo znači što se dobilo, što treba unaprijediti, gdje ima prostora, roditelj isto onda ispriča neku, kako to ide kući i tako.
(S-1),

te je vidljiva inicijativa za razmjenu informacija ne samo s dionicima lokalne zajednice već i obiteljima. Iz ovih je iskustava sudionice uočljiva suradnja u kojoj su pedagog, obitelj i dionici lokalne zajednice ravnopravni suradnici čiji je cilj pružiti potrebnu podršku učeniku i njegovoj obitelji te se kroz uvažavanje nastojanja obitelji, škole i lokalne zajednice može primijetiti da njihovo djelovanje operira u paradigmi suradnje koja prema autorici Amatei (2009, prema Bartulović i Kušević, 2016) pretpostavlja interakciju i zajedničko odlučivanje uključenih strana, a uočljivi su elementi partnerstva obitelji, škole i zajednice kojeg opisuje Epstein (2011). Unatoč tome, zajedničko djelovanje pedagoga, obitelji i lokalne zajednice opisano je tek u primjeru jedne sudionice, što potencijalno govori o nerazvijenosti ovog načina rada, no potreban je opsežniji uvid kako bi se o tome mogli donijeti valjani zaključci. S druge strane, kod nekih sudionica dominantno se opažaju navodi komunikacije s dionicima lokalne

zajednice o suradnji iz kojih nije primjetno da se u tu komunikaciju uključuje i obitelj, primjerice kod S-7, koja navodi:

(...) imamo dosta obitelji koje su pod nadzorom Centra [za socijalnu skrb], onda je tu nužno imat' tu komunikaciju, jel' se šta promijenilo, jel' šta bolje, jel' surađuju ili ne (...)
(S-7),

a razmjenu informacija o obitelji primarno s dionicima lokalne zajednice navode i S-3 te S-4, prilikom čega potvrđuju da dobivaju povratne informacije od dionika lokalne zajednice o njihovom radu s obitelji. Pritom S-3 navodi da se to odvija u obliku „pisanog materijala“, a S-4 spominje i da postoje slučajevi kada vanjskom dioniku (koji pruža socijalnu podršku) mora dojaviti „promjene u ponašanju“ ili „zapažanja o učeniku, kako funkcionira, kakva je naša suradnja s obiteljima“. Zapravo je vidljivo da u ovakvom procesu razmjene informacija o obiteljima obitelj, koja je primarni korisnik usluga i kojoj se nastoji pomoći, ostaje po strani. To možda proizlazi iz načina rada pojedine institucije, odnosno iz njihove nefleksibilnosti, što naglašava S-6 ističući da se prilikom utilizacije resursa lokalne zajednice potrebno „prilagoditi“ vanjskim dionicima.

Tijekom suradnje obitelji s dionicima lokalne zajednice, još jedna zadaća pedagoga koja se opisuje jest da je pedagog emocionalna podrška obiteljima u procesu njihove suradnje s vanjskim dionicima, što ističe S-3:

Konkretno, evo sad unazad isto dva mjeseca sam se suočavala sa jednom situacijom sa obiteljima koje nisu vjerovala da će institucija svoj posao odradit'. Bila sam tu kao podrška, govorila sam hoće, hoće. (S-3)

Po završetku suradnje obitelji i resursa lokalne zajednice, u odgovorima S-1 i S-2 primjećuje se i uloga pedagoga kao evaluatora provedene suradnje. To je vidljivo u odgovoru S-1:

(...) bitno je da vi i nakon toga čujete roditelja, da ga pozovete, da možda i tu osobu koja van škole vodi to dijete ili tu obitelj, da i onda dođe u našu školu pa da zajednički sjednemo, da onda vidimo kako to napreduje, ima li to smisla, da svatko daje svoje mišljenje o tome, da svatko daje prijedloge za dalje, ili da daje neke argumente ako je protiv toga. (S-1)

Uočljiva je želja da se suradnja unaprijedi, kao i da se pedagog, obitelj i lokalna zajednica i u procesu evaluacije smatraju jednakopravnim suradnicima koji imaju pravo i

mogućnost evaluacije provedene suradnje. Kako važnost evaluacije suradnje u svojim odgovorima prepoznaju samo dvije sudionice, diskutabilno je koliko je evaluacija provedene suradnje prepoznata kao ključan dio utilizacijske uloge pedagoga iako je Epstein i Sheldon (2019), Epstein i sur. (2002) i Olivos (2019) vide kao njen sastavni dio na temelju kojeg je jedino moguće unaprijediti vlastite prakse. Također, u ovom slučaju, odmičući se od asimetričnosti moći u odnosima obitelji i odgojno-obrazovnih stručnjaka u školama koje napominje Pavlović Breneselović (2013), koju je moguće interpretirati i u kontekstu asimetrije moći između obitelji i stručnjaka iz vanjskih institucija, vidljiva je ravnopravnost svih suradnika u međusobno zavisnom odnosu te se primjećuje partnerski odnos između dionika koji počiva na njihovom dijeljenju odgovornosti. Za razliku od toga, u prethodno navedenim primjerima komunikacije između pedagoga i dionika lokalne zajednice u kojima nije prepoznata uloga obitelji, ne može se reći da se radi o ravnopravnom odnosu svih sudionika suradnje. Nadalje, ono što je zanimljivo pri analizi pedagogove utilizacijske uloge jest da svi njeni slojevi proizlaze iz sfere reaktivnog uključivanja lokalne zajednice u suradnju s obiteljima, dok je uloga pedagoga u realizaciji preventivnih aktivnosti samo implicirana te se prema odgovorima sudionica u prethodnom potpoglavlju može zaključiti da je ona potencijalno pasivnija te je indikativno da je ona organizacijske prirode. Uz to, mogući razlog za značajno manje problematiziranje vlastite uloge sudionica u provedbi preventivnih oblika suradnje s lokalnom zajednicom jest i nedovoljan naglasak na iste u procesu provedbe intervjua.

Kako bi se dobio uvid u evaluaciju vlastite utilizacijske uloge, sudionice se pitalo da procijene vlastiti osjećaj kompetentnosti za provođenje ovog tipa suradnje. Sudionice istraživanja smatraju se kompetentnima za provođenje ovog oblika suradnje, a svoju kompetentnost izjednačavaju s vlastitom voljom, odnosno spremnošću za provođenje ovog oblika suradnje, kao što opisuje S-7:

(...) kažem, uvijek idem po tim nekim načelima prvenstveno i odgovornosti prema tom svom poslu i empatičnosti, ali ne ono samo na način, kažem, da razumijem nego jednostavno da sam spremna ić' neki korak dalje, ovaj, da stvarno budem dio u tom nekom lancu rješavanja problema. (S-7),

a slično razmišljanje dijele i S-1 i S-2. Uz to, prema odgovorima S-1, S-4 i S-6 može se zaključiti da one svoju kompetentnost vide kao nešto što se „mora steć' iskustvom“ (S-6),

odnosno kao produkt prethodnih iskustava utiliziranja resursa lokalne zajednice u suradnji s obiteljima koja su doprinijela osjećaju vlastite sposobnosti. Prethodno je naveden nedostatak protokola intervjuja koji je potencijalno usmjerio odgovore sudionica u pozitivnom smjeru te je također moguće da je pitanje koje se ticalo procjene kompetentnosti sudionica za provedbu utilizacije resursa lokalne zajednice osmišljeno na sugestivan način. Unatoč osjećaju kompetencije, u iskazima nekih sudionica vidljivo je da uvođenje novih oblika suradnje s obiteljima u koju će se uključivati lokalna zajednica za njih predstavlja „izazov“, ali istovremeno i „bojazan“ (S-1), što potvrđuje i S-4 u sljedećem iskazu:

Kako s kime, recimo s onima s kojima učestalo surađujem tu se osjećam kompetentno jer znam što me čeka, znam što smo već odradili, znam kako to izgleda, znam zašto to možda preporučam, znam zašto to radimo i čim su meni poznate neke stvari naravno tu se onda osjećam i sama se osjećam ugodno, i onda se osjećam i bolje kada moram nekome objasniti što je to i zašto se to radi, a recimo ukoliko idem preporučiti suradnju s nekim vanjskim dionicima ili iniciram suradnju ili sam potaknuta da sudjelujem u nečemu s nekim s kim još nisam dosad surađivala ili s kim ne surađujem učestalo, naravno da se onda ni ja tu ne osjećam najugodnije i najsigurnije jer još ne znam što je to točno. (S-4)

Na temelju navedenih razmišljanja sudionica, analiziranih usporedno s prethodno navedenim mišljenjem da se suradnja s nekim vanjskim dionicima podrazumijeva kao nešto što se uobičajeno provodi u školama i uz isticanje njene ustaljenosti, može zaključiti da aktivnosti suradnje koje se već provode predstavljaju određenu zonu komfora za sudionice. Diskutabilno je proizlazi li izazov uvođenja novih oblika suradnje sudionicama iz nepoznavanja dionika i/ili njihovog načina rada ili on proizlazi iz prethodno navedene percepcije vlastitog nedostatka znanja i vještina potrebnih za utiliziranje resursa koju napominju Epstein (2011) te Fine (1990, prema Keys i sur., 1998), a mogući razlog može predstavljati i nedovoljno iskustva.

6.4. Čimbenici koji otežavaju utilizaciju resursa lokalne zajednice

Pod ovom temom podrazumijevaju se čimbenici koje školski pedagozi identificiraju kao otežavajuće pri uključivanju lokalne zajednice u njihovu suradnju s obiteljima. Kao najistaknutiji otežavajući čimbenik sudionice izdvajaju otpor obitelji, odnosno roditelja,

prema uključivanju lokalne zajednice u suradnju, što je prisutno u iskazima svih sudionica, koje ističu da je uključivanje lokalne zajednice teško u slučajevima kada roditelji „odbacuju takvi oblik suradnje“ (S-3) ili ako se roditelj ne želi uključiti u suradnju, odnosno ako „smatra da to njemu ne treba“ (S-7). Slična iskustva navode i S-1, S-2 te S-4, ali je potrebno naglasiti da se u svim iskazima koji problematiziraju otpor obitelji prema uključivanju lokalne zajednice radi o situacijama kada su pedagozi dužni uključiti dionike lokalne zajednice. Također, sudionice same primjećuju da neki roditelji uključivanje lokalne zajednice u suradnju vide kao stigmatizirajuće, što smatraju S-1, S-2, S-3 i S-4, osobito ako se radi o dionicima lokalne zajednice koji pružaju socijalnu podršku ili usluge koje se tiču mentalnog zdravlja, što napominju S-1 i S-4. Uz otpor prema uključivanju zajednice, ono što sudionice identificiraju kao čimbenik koji u samom početku dodatno otežava utilizaciju resursa lokalne zajednice u suradnji pedagoga i obitelji jest otpor obitelji prema suradnji s pedagogom općenito, što ističe S-2:

Pa znaju roditelji jako često smatrati da ako šaljemo djecu izvan škole, a i sama, i sama stručna služba u školi je nekad stigmatizirana na način da suradnja sa nama jako često znači da s djetetom nešto nije u redu, to sad stavljam u navodnike ovo što sam rekla, dakle jako često to roditelji smatraju. (S-2),

te isto potvrđuje i S-6. Prema frekvenciji odgovora sudionica koji problematiziraju otpor roditelja, može se zaključiti da on zaista predstavlja kamen spoticanja u procesu uključivanja vanjskih dionika u suradnju s obiteljima te je moguće da je otpor roditelja rezultat usmjerenosti suradnje na sankcionirajuće uključivanje dionika lokalne zajednice, a isto može dovesti i do narušenja suradnje pedagoga s obiteljima, kao što opisuje S-4.

Kao jedan od elemenata koje sudionice smatraju otežavajućima navodi se neoptimalna komunikacija pedagoga s dionicima lokalne zajednice koje su uključili u suradnju s obiteljima, pri čemu se misli na to da potencijal komunikacije s vanjskim dionicima nije u potpunosti iskorišten, kao što opisuje S-1, ističući mogućnost nedovoljno otvorene komunikacije s obiteljima i vanjskim suradnicima pri čemu može doći do nerazumijevanja između sudionika suradnje. Također se ističe manjak povratnih informacija o suradnji između obitelji i vanjskih dionika koji napominju S-2 i S-5, dok razlog manjka interakcije koju navodi S-4 vidi u nedostupnosti vanjskih suradnika. Nadalje, kao još jedan od otežavajućih faktora spominje se i nedostatak vremena

sudionica istraživanja, koje kao razlog ističu vlastitu poslovnu preopterećenost, kao što navodi S-3:

(...) znači mi jednostavno smo isto opterećeni, možda to kod nekih funkcionira prekrasno, ali otežavajuće može biti kada nemamo vremena (...) (S-3),

a isto kao prepreku zamjećuju i Bryan i Griffin (2010), Bryan i Holcomb-McCoy (2004) te Sanders (2001), dok je kod S-7 izraženo nezadovoljstvo zbog vlastite preopterećenosti uz koju se javlja i pritisak roditelja da provodi više aktivnosti:

(...) očekivali su da smo trebali držati radionice ne znam kakve, pa da, al' ono fizički tko to sve treba raditi, tko to sve stiže raditi, evo. (S-7)

Nedostatak vremena za provođenje željenih aktivnosti suradnje može se povezati i s prethodno navedenom percepcijom ustaljenosti suradnje s obiteljima i lokalnom zajednicom te bi bilo korisno utvrditi postoji li povezanost između te dvije stavke. Prema odgovorima sudionica, preopterećenost resursa lokalne zajednice isto tako može otežati proces utilizacije resursa lokalne zajednice, što može rezultirati nepravovremenim zadovoljavanjem potreba obitelji ili nezadovoljavanjem njihove potrebe za podrškom zbog toga što vanjske institucije moraju napraviti „selekciju“ korisnika koje primaju (S-4), a to je vidljivo u odgovorima S-3 i S-4 te S-2 koja navodi sljedeće:

Tu jako često bude zauzetost tih stručnjaka i tih institucija, recimo Poliklinika za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba jako, trebamo respektirati jel' takav, takvu polikliniku, odnosno takvu ustanovu, stručnjake koji tamo rade, ne opteretit' naravno nekim slučajevima koji možda nisu za to, tako da treba znati prepoznati koga usmjeriti, koju obitelj usmjeriti na takvo mjesto i oni jako često obiteljima nude nekakve termine i, i suradnju, ajmo reći mjesecima nakon što mi vidimo da bi to trebalo. (S-2)

Kao otežavajuća okolnost izdvaja se i ograničen broj mogućih korisnika usluga, što može rezultirati nezadovoljavanjem potreba obitelji kojima je to zaista potrebno, primjerice u situaciji kada je ograničen broj učenika koji se mogu uključiti u produženi boravak (S-1). Slične posljedice ima i prevelika fizička udaljenost resursa i obitelji, što primjećuje S-2:

Savjetovalište koje recimo znam da, da postoji na ERF-u, je bilo jako udaljeno od škole u kojoj sam ja radila. Nudilo je možda u tom trenutku nešto što bi, što bi baš bilo dobro i baš bilo korisno za moje obitelji, mojoj školi, ali smatram da nije uopće bilo prikladno

od mene ponuditi roditeljima da idu na takva mjesta koja bi njima oduzimala apsolutno previše vremena gdje bi to izgubilo dakle svoju svrhu (...) (S-2).

Uključivanje lokalne zajednice otežava i činjenica da neke usluge koje pružaju dionici lokalne zajednice nisu besplatne, što ističe S-3, a to otežava pristup tim resursima onim obiteljima koje si zbog nepovoljne materijalne situacije ne mogu priuštiti korištenje takvih usluga, što u povoljniji položaj pri utilizaciji resursa lokalne zajednice stavlja one obitelji koje imaju viši ekonomski status, a isti učinak u svom radu napominje i Hands (2013). Obiteljima navedene prepreke onemogućuju ili limitiraju mogućnost pristupa određenim uslugama u zajednici te se pritom ograničava pristup onim obiteljima koje te zahtjeve zbog vlastitih karakteristika ne mogu ispuniti, što vodi zaključku da su obitelji nižeg socio-ekonomskog statusa stavljene u nepovoljniji položaj od obitelji koje raspolažu raznim resursima, kao što utvrđuje i Lareau (1989, prema Sheldon, 2003). Usmjeravanjem obitelji dominantno na resurse koji su besplatni, kao što je prethodno navedeno, sudionice umanjuju ovaj potencijal, no svakako treba uzeti u obzir njegovo postojanje pri analizi utilizacije vanjskih resursa u suradnji pedagoga s obiteljima.

6.5. Čimbenici koji pospješuju utilizaciju resursa lokalne zajednice

Pod nazivom ove teme misli se na one čimbenike koji pozitivno utječu na uspjeh uključivanja resursa lokalne zajednice u suradnji pedagoga s obiteljima, pri čemu se svi pospješujući faktori identificiraju u sferi reaktivnog uključivanja lokalne zajednice. Kao jedan od faktora koji može pozitivno utjecati da uključivanje lokalne zajednice u suradnju s obiteljima bude uspješno sudionice istraživanja izdvajaju povjerenje između pedagoga i obitelji te je to vidljivo u iskazu S-4:

(...) u svakom slučaju prilikom upućivanja obitelji ili djece na nekog drugog, na nekog vanjskog, izuzetno je važno ono što sam zapravo primijetila kroz rad, da je izuzetno važno da postoji nekakva, nekakva doza povjerenja između obitelji i škole unaprijed. Jer bez toga, bez toga zapravo nećete dobiti roditelje da idu dalje, ako ne vjeruju vama općenito, onda neće vjerovati ni vašoj preporuci, tako da evo, tu je nekako... ma sve zapravo polazi iz te primarne suradnje obitelji i škole. Bez toga onda nema ni pretjerano uspjeha ni u uključivanju vanjskih. (S-4),

a važnost povjerenja i pedagogovog razumijevanja obitelji ističe i S-1, dok S-2 napominje da prije uključivanja vanjskih dionika suradnja pedagoga s obitelji treba biti izgrađena:

Nije to nikad dakle ponuda te suradnje se nikad ne odvija pri prvom, drugom, trećem susretu sa djetetom i obitelji, nego uglavnom prethodi nekakva dulja suradnja. (S-2),

što, usporedno promatrano s pedagogom kao emocionalnom podrškom obiteljima u njihovoj suradnji s dionicima lokalne zajednice koja je prethodno analizirana, dodatno potvrđuje da obitelj pedagoga vidi kao oslonac u suradnji u koju se uključuju vanjski dionici. U navedenim je iskazima sudionica uočljivo da povoljni odnosi između mezosustava u kojima učenik, prema Bronfenbrenneru (1977), obitava, misleći pritom na obitelj i školu, pozitivno utječu na uključivanje dionika lokalne zajednice te je vidljivo da sudionice vjeruju da bez unaprijed uspostavljenih dobrih suradničkih odnosa između obitelji i pedagoga uključivanje vanjskih suradnika može biti otežano.

Pri identifikaciji čimbenika koji pozitivno utječu na utilizaciju resursa lokalne zajednice u suradnji pedagoga s obiteljima, sudionice naglasak stavljaju na komunikaciju između suradničkih strana, koja se smatra „nezamjenjivom“ i sredstvom kojim se suradnja ostvaruje (S-3). Pozitivan utjecaj na uključivanje vanjskih dionika tako ima dvosmjerna komunikacija između pedagoga i obitelji. Ukoliko ne postoji dvosmjerna komunikacija, S-4 napominje, „vrlo često se ne postigne onaj uspjeh koji mi zapravo želimo postići.“ Nadalje, kao još jedan od pospješujućih čimbenika sudionice navode pristup pedagoga obiteljima prilikom ponude uključivanja lokalne zajednice u suradnju, za koji S-1, S-2 i S-3 smatraju da treba biti pažljiv i osjetljiv, što se može primijetiti u sljedećem iskazu S-1:

Mislim da je tu, da je tu jako važno razumijevanje i roditelja da ne treba se postavljati ništa na silu, nikako kroz neke ucjene ako vi ne biste to, znači dijete neće, znači tu su roditelji osjetljivi. (S-1),

a o važnosti pristupa pedagoga obitelji govori i mišljenje S-2 da o pedagogovu pristupu ovisi trud obitelji, odnosno roditelja, te njihova reakcija na pomoć koju dobivaju. Uz već navedene pospješujuće čimbenike, sudionice S-1 i S-4 napominju i važnost argumentiranja, odnosno obrazloženja obiteljima razloga zašto se određeni vanjski dionik želi uključiti u suradnju, kao što opisuje S-1:

Znači bitno je saopćiti, bitno je uputiti i argumentirati zašto želite nekoga usmjeriti na nešto i koji je cilj, što želimo time dobiti. I najčešće kada to sve tako sve provedete po koracima, onda roditelj to prihvati. (S-1)

U odgovorima sudionica također je opisano da uspjehu uključivanja vanjskih dionika u suradnji s obiteljima pridonosi usmjerenost sudionika suradnje na isti cilj, što u sljedećem iskazu ističe S-1:

(...) ako nisu postavljeni isti ciljevi, ako tu ne možemo doć' do nekakvog kompromisa, znači onda moramo vidjet što želimo, moramo imat' isti, isti cilj. Da li ima sad da samo zadovoljenje neke forme ili, nekakva podrška, nešto što želimo postići tom zajedničkom suradnjom. (S-1)

Usmjerenost na isti cilj kao jedan od faktora uspješnosti suradnje, čija je posljedica pozitivnije djelovanje na obrazovnom planu za učenike, bitnim prepoznaju i Epstein i Van Voorhis (2010) u svom radu. Nadalje, ono što se isto prepoznaje kao jedan od čimbenika koji polučuje uspjeh suradnje jest prethodno poznavanje dionika lokalne zajednice (koji pružaju određenu uslugu podrške) od strane obitelji, što za posljedicu ima smanjenje otpora obitelji prema uključivanju vanjskih subjekata, a to primjećuje S-4:

Jer drugačije se doživi ako netko dođe u školu držati predavanje i ne znam, upoznamo tu osobu, upoznamo tu instituciju kroz nekakve preventivne aktivnosti, i onda nije niti školi niti obitelji nije nekakav veliki problem ako moraju otić' u Centar za socijalnu skrb na razgovor. (S-4)

Temeljem predstavljenih iskaza, moguće je zaključiti da odnos između obitelji i pedagoga igra značajnu ulogu pri uključivanju vanjskih dionika te ono može biti olakšano ili otežano, ovisno o stanju njihova međusobnog odnosa.

7. Zaključak

U ovom se radu istraživala utilizacija resursa lokalne zajednice u suradnji školskog pedagoga s obiteljima. U teorijskom je okviru istaknuto da je ova praksa u posljednjih nekoliko desetljeća uzela zamah u stranim teorijskim i empirijskim radovima, dok je stanje u Republici Hrvatskoj relativno nepoznato zbog manjka radova koji se bave ovom temom, zbog čega se zaključci mogu izvesti samo iz izoliranih primjera u kojima uloga pedagoga nije posebno istaknuta.

Provedenim se istraživanjem nastojalo utvrditi u kojoj mjeri osnovnoškolski pedagozi iz različitih dijelova Republike Hrvatske u procesu suradnje s obiteljima utiliziraju resurse lokalne zajednice te kako evaluiraju vlastitu utilizacijsku ulogu u suradnji s obiteljima. Prema nalazima ovog istraživanja može se zaključiti da postoje dva temeljna usmjerenja kada je riječ o utilizaciji resursa lokalne zajednice u suradnji pedagoga s obiteljima, jedan od kojih je reaktivno uključivanje lokalne zajednice u suradnju u situacijama kada se obitelji susreću s određenom poteškoćom, a drugi podrazumijeva provedbu preventivnih te izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti u suradnji s lokalnom zajednicom. Nalazi istraživanja također upućuju na to da se reaktivno uključivanje lokalne zajednice u suradnju pedagoga s obiteljima problematizira češće u odnosu na preventivno u odgovorima sudionica. Reaktivno uključivanje lokalne zajednice dominantno se spominje u kontekstu rješavanja problema kod obitelji te u iskazima sudionica izostaje reaktivno uključivanje kojim se nastoji osnažiti obitelj nadograđivanjem na njene postojeće snage. Na temelju navedenoga može se zaključiti da sudionice u reaktivnim oblicima suradnje utilizaciji resursa lokalne zajednice pristupaju iz paradigme sanacije (Amatea, 2009, prema Bartulović i Kušević, 2016). Naglasak odgovora sudionica na reaktivni tip uključivanja lokalne zajednice u suradnju također se može povezati s njihovom obvezom na zaštitu prava učenika u situacijama kada imaju dužnost uključivati nadležna tijela, ili je on rezultat nedovoljnog poticanja autorice rada na progovaranje o provedbi preventivnih oblika suradnje, što se izdvaja kao jedno od ograničenja ovoga rada. Također, fokus na saniranje problema potrebno je sagledati u kontekstu opterećenosti pedagoga u školama te potencijalno nedovoljne ekipiranosti stručnih timova u školama. Uz to, važno je naglasiti da je omjer isticanja reaktivnog tipa aktivnosti u odnosu na preventivni različit kod svake sudionice, zbog čega bi na pitanje koji tip

aktivnosti dominira u radu pedagoga moglo odgovoriti kvantitativno istraživanje te to nije svrha metodologije primijenjene u ovom radu.

Usporednom analizom dobivenih rezultata s relevantnom literaturom, vidljiv je kontrast između naglaska na reaktivnom uključivanju lokalne zajednice u suradnji pedagoga s obiteljima koji je prisutan u rezultatima ovog istraživanja i literature u kojoj se uključivanje lokalne zajednice u suradnju s obiteljima, vidi kao oblik suradnje usmjeren na osnaživanje učenika (Bryan i Henry, 2012) i integriranje resursa iz zajednice u suradnju s obiteljima kako bi se unaprijedile obrazovne prilike za učenike, obogatio život obitelji i dao doprinos lokalnoj zajednici (Epstein, 2011), dok se reaktivne aktivnosti sažetije navode u vidu upućivanja obitelji na službe koje pružaju specijaliziranu podršku ili uključivanjem pomoći učenicima u nastavi (Adelman i Taylor, 1997; Anderson-Butcher i sur., 2008; Epstein i Van Voorhis, 2010; Hands, 2005; Jordan, Orozco i Averett, 2001; Mitchell i Bryan, 2007). Uz to, naglasak na sankcionirajući aspekt uključivanja lokalne zajednice u suradnju s obiteljima izostaje u teorijskoj operacionalizaciji utilizacije resursa lokalne zajednice u suradnji škole s obiteljima. Nadalje, potrebno je istaknuti da je analizom prikupljenih podataka utvrđen samo jedan oblik suradnje koji je bio usmjeren na doprinos lokalnoj zajednici, što vodi zaključku da je je utilizacija resursa lokalne zajednice u odgovorima sudionica više usmjerena na iskorištavanje njezinih resursa nego na doprinos lokalnoj zajednici. Navedeni nalazi su očekivani jer su sudionici istraživanja pedagozi, koji su primarno odgovorni za potrebe subjekata u svojoj ustanovi. Uz to, rezultati ovog istraživanja ne pokazuju veliku raznovrsnost u oblicima suradnje koji se provode u obje sfere, no primjećuje se pomak prema aktivnostima koje se smatraju manje tradicionalnim oblicima suradnje s obiteljima.

Ovim je istraživanjem prikazana slojevitost utilizacijske uloge pedagoga koja prema odgovorima sudionica obuhvaća opažanje potreba obitelji, informiranje o dostupnim resursima, upućivanje obitelji na potrebne resurse, koordinaciju suradnje obitelji i lokalne zajednice, uključivanje u provedbu suradnje, razmjenu informacija o provedenoj suradnji te pružanje podrške obiteljima u procesu njihove suradnje s lokalnom zajednicom. Međutim, iz navedenoga je uočljivo da se operacionalizacija utilizacijske uloge pedagoga primjećuje iz perspektive reaktivnog uključivanja, dok se implicitno može zaključiti da je uloga pedagoga u provedbi preventivnih aktivnosti za obitelji u suradnji sa zajednicom više organizacijske prirode, no zbog nedovoljnog propitivanja sudionica o detaljima

provedbe ovog oblika suradnje, o tome nije moguće donijeti konkretne zaključke. Poticanjem sudionica na evaluaciju vlastite utilizacije resursa lokalne zajednice primjećuje se mišljenje da je ona nešto što se uobičajeno provodi, ali je uočljiva želja za njenim unapređenjem, što je vidljivo u željama sudionica za uvođenjem novih suradničkih aktivnosti koje su većinom proaktivne prirode. Uz detaljniji uvid u proces utilizacije lokalnih resursa u suradnji pedagoga s obiteljima i njihovu utilizacijsku ulogu, u istraživanju je prepoznato i postojanje čimbenika koji otežavaju proces uključivanja lokalne zajednice u suradnju s obiteljima. Neke od prepreka, poput ograničenog broja mogućih korisnika usluga, prevelike fizičke udaljenosti resursa te obaveze plaćanja usluga onemogućuju ili ograničavaju određenim obiteljima pristup tim resursima, što ih stavlja u nepovoljniji položaj od onih obitelji koje te zahtjeve mogu ispuniti. Nadalje, prepreke kao što su nedostatak vremena i percipirani otpor obitelji prema uključivanju lokalne zajednice u suradnju i preopterećenost lokalnih resursa mogući su razlozi zašto se ona percipira ustaljenom i zašto sudionice uvođenje novih oblika suradnje vide kao izazov. Analizom prikupljenih podataka izdvojeni su i čimbenici koji mogu imati pozitivan utjecaj na uspješnost utilizacijskog procesa te je na temelju naglaska na odnos između obitelji i pedagoga, operacionaliziranoga kroz međusobno povjerenje, dvosmjernu komunikaciju i pažljiv pristup pedagoga obitelji, moguće donijeti zaključak da primarna suradnja pedagoga i obitelji značajno utječe na uključivanje lokalne zajednice u proces njihove suradnje.

Unatoč tome što se reaktivni tip uključivanja lokalne zajednice u suradnju s obiteljima u iskazima sudionica istraživanja problematizira češće, važno je napomenuti da je na temelju tog nalaza nemoguće donijeti zaključke o tome koji tip aktivnosti dominira u radu pedagoga te bi nam na to pitanje odgovor moglo dati kvantitativno istraživanje tipova utilizacije resursa lokalne zajednice u suradnji pedagoga s obiteljima. Također, zbog nedovoljnog propitivanja autorice rada o aktivnostima proaktivnog tipa, javlja se potreba za dodatnim istraživanjem koje bi se dominantno bavilo pedagogovim proaktivnim načinima utilizacije resursa lokalne zajednice te pedagogove uloge u provedbi istih kako bi se dobio bolji uvid u navedenu problematiku. Također, ovo istraživanje nije problematiziralo utjecaj ekipiranosti školskih stručnih timova na utilizaciju resursa zajednice u suradnji pedagoga s obiteljima te bi istraživanje usmjereno na ovu temu

pružilo značajan uvid u načine kako ekipiranost stručnih timova prisutnih u školama djeluje na utilizaciju resursa lokalne zajednice u suradnji pedagoga s obiteljima.

Ograničenja ovog istraživanja, uz prethodno navedeno nedovoljno propitivanje sudionica o proaktivnim oblicima uključivanja lokalne zajednice u suradnju s obiteljima, odnose se i na malen odaziv pedagoga na sudjelovanje u istraživanju zbog čega se ne može reći da je zadovoljen informacijski kriterij istraživanja (Lincoln i Guba, 1985, prema Merriam, 2009), odnosno ne može se reći da je postignuta zasićenost prikupljenim informacijama. Bilo bi poželjno uključiti opsežniji uzorak pedagoga u istraživanje kako bi se dobio detaljniji uvid u ovu pojavu. Kao još jedno ograničenje izdvaja se operacionalizacija suradnje s lokalnom zajednicom, odnosno nedovoljno teorijsko promišljanje uključuje li ona i zakonski propisane oblike. Ograničenja ovog istraživanja također obuhvaćaju potencijalno sugestivnu formulaciju određenih pitanja te manjak iskustva autorice u provođenju intervjua, kao i činjenica da su intervjui provedeni mrežnim putem, a ne uživo, čime bi se pridonijelo osobnijoj atmosferi intervjua. Nadalje, kao ograničenje treba naglasiti i subjektivnost pri kodiranju podataka te u procesu daljnje analize zbog mogućnosti da se kodovi formuliraju na drugačije načine, kao i mogućnost smještanja kodova u alternativne teme. Uz to, bitno je istaknuti i potencijalno značajan utjecaj protokola intervjua na formiranje tema prilikom procesa tematske analize.

Važno je istaknuti da malen odaziv na sudjelovanje u istraživanju u odnosu na obuhvaćenost uzorka indicira da su pedagoginje koje su sudjelovale u istraživanju kritični slučajevi kroz koje možemo upoznati prilike utilizacije resursa lokalne zajednice u suradnji školskih pedagoga s obiteljima u Hrvatskoj, što vodi zaključku da je praksa u Hrvatskoj vjerojatno manje raznovrsna od one predstavljene ovim istraživanjem, odnosno da hrvatski pedagozi u velikoj mjeri ne sudjeluju u ovom obliku suradnje s obiteljima. Unatoč izdvojenim ograničenjima, valja istaknuti vrijednost rezultata ovog istraživanja kao uvida u ovu, u hrvatskom kontekstu dosad nedovoljno istraženu, problematiku te da se na temelju njih mogu vidjeti pozitivna nastojanja pojedinki da ovaj oblik suradnje provode kao jedan od sustavnih načina suradnje s obiteljima, u nadi da će ovo istraživanje biti doprinos daljnjoj analizi suradnje pedagoga s obiteljima i lokalnom zajednicom te istraživanju uloga koje ono donosi pedagozima.

8. Literatura

- Adelman, H. S. i Taylor, L. (1997). Addressing Barriers to Learning: Beyond School-Linked Services and Full-Service Schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67(3), 408-421.
- Anderson-Butcher, S. i sur. (2008). Community Collaboration to Improve Schools: Introducing a New Model from Ohio. *Children & Schools*, 30(3), 161-172.
- Astramovich, R. L. i Miner Holden, J. (2002). Attitudes of American School Counselor Association Members toward Utilizing Paraprofessionals in School Counseling. *Professional School Counseling*, 5(3), 203-210.
- Bartulović, M. i Kušević, B. (2016). *Što je interkulturno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Zagreb: Centar za mirovne studije.
- Brabeck, M. M. i sur. (1997). Interprofessional Collaboration for Children and Families: Opportunities for Counseling Psychology in the 21st Century. *The Counseling Psychologist*, 25(4), 615-636.
- Braun, V. i Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bryan, J. A. (2003). *An Investigation of School Counselor Involvement in School-Family-Community Partnerships: Exploring the Gap Between Current and Prescribed Practice* (Doktorska disertacija). Dostupno na: www.researchgate.net/publication/276270149_An_Investigation_of_School_Counselor_Involvement_in_School-Family-Community_Partnerships_Exploring_the_Gap_between_Current_and_Prescribed_Practice. Pristupljeno 22. 7. 2019.
- Bryan, J. A. i Griffin, D. (2010). A multidimensional study of school-family-community partnership involvement: School, school counselor, and training factors. *Professional School Counseling*, 14(1), 75-86.

- Bryan, J. i Henry, L. (2012). A model for building school–family–community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling & Development*, 90(4), 408-420.
- Bryan, J. i Holcomb-McCoy, C. (2004). School Counselors' Perceptions of Their Involvement in School-Family-Community Partnerships. *Professional School Counseling*, 7(3), 162-171.
- Bryan, J. i Holcomb-McCoy, C. (2007). An examination of school counselor involvement in school-family-community partnerships. *Professional School Counseling*, 10(5), 441-454.
- Bryan, J. i sur. (2019). School Counselor Leadership in School-Family-Community Partnerships: An Equity-Focused Partnership Process Model for Moving the Field Forward. U: S. B. Sheldon i T. A. Turner-Vorbeck (Ur.), *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education* (str. 265-287). Hoboken: Wiley Blackwell.
- Cook, A. L. i sur. (2016). Implementation of a School-Family-Community Partnership Model to Promote Latina Youth Development: Reflections on the Process and Lessons Learned. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4(1), 101 – 117.
- Daresh, J. C. (1986). Effective Home-School-Community Relations for Secondary School Improvement. *The Clearing House*, 59(7), 312-315.
- Deslandes, R. (2009). Family–school–community partnerships: What has been done? What have we learned?. U: R. Deslandes (Ur.), *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices. Family–school–community partnerships* (str. 162-176). London i New York: Routledge.
- Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008). Narodne novine, 63/2008.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.

- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397-406.
- Epstein, J. L. i Sanders, M. G. (2006). Connecting Home, School, and Community. New Directions for Social Research. U: M. T. Hallinan (Ur.), *Handbook of the Sociology of Education* (str. 285-306). New York: Springer.
- Epstein, J. L. i Sheldon, S. B. (2019). The importance of evaluating programs of school, family and community partnerships. *Aula Abierta*, 48(1), 31-42.
- Epstein, J. L. i sur. (2002). *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action. Second Edition*. Thousand Oaks: Corwin.
- Epstein, J. L. i Van Voorhis, F. L. (2010). School Counselors' Roles in Developing Partnerships With Families and Communities for Student Success. *Professional School Counseling*, 14(1), 1-14.
- Gardner, S. L. (1992). Key Issues in Developing School-Linked, Integrated Services. *The Future of Children*, 2(1), 85-94.
- Griffin, D. i Farris, A. (2010). School Counselors and Collaboration: Finding Resources Through Community Asset Mapping. *Professional School Counseling*, 13(5), 248-256.
- Griffin, D. i Galassi, J. P. (2010). Parent Perceptions of Barriers to Academic Success in a Rural Middle School. *Professional School Counseling*, 14(1), 87-100.
- Griffin, D. i Steen, S. (2010). School-Family-Community Partnerships: Applying Epstein's Theory of the Six Types of Involvement to School Counselor Practice. *Professional School Counseling*, 13(4), 218-226.
- Halmi, A. (1996). *Kvalitativna metodologija u društvenim znanostima*. Samobor: A. G. Matoš d.d.
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Halmi, A. i Crnoja (2003). Kvalitativna istraživanja u društvenim znanostima i humanoj ekologiji. *Socijalna ekologija*, 12(3-4), 195-210.

- Hands, C. (2005). It's Who You Know and What You Know: The Process of Creating Partnerships Between Schools and Communities. *School Community Journal*, 15(2), 63-84.
- Hands, C. (2013). Including all families in education: school district-level efforts to promote parent engagement in Ontario, Canada. *Teaching Education*, 24(2), 134-149.
- Hands, C. (2015). Creating Links between the School and the Community Beyond its Walls: What Teachers and Principals Do to Develop and Lead School-Community Partnerships. *Teaching & Learning*, 9(1), 1-15.
- Henderson, A. T. i Berla, N. (1994). *A New Generation of Evidence. The Family Is Critical to Student Achievement*. U.S.A.: National Committee for Citizens in Education.
- Hobbs, B. B. i Collison, B. B. (1995). School-Community Agency Collaboration: Implications for the School Counselor. *The School Counselor*, 43(1), 58-65.
- Horvat, A. (2009). Segregacijom do integracije? Mogućnosti integriranog obrazovanja Roma. *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu*, 46(2), 443 – 472.
- Jandrić, A. (2005). Lokalna zajednica u prevenciji poremećaja u ponašanju: koncept pozitivnog razvoja mladih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 41(2), 3-18
- Jeynes, W. H. (2003). A Meta-analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Jordan, C., Orozco, E. i Averett, A. (2001). *Emerging Issues in School, Family, & Community Connections*. Austin: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Jurčević Lozančić, A. (2011). Redefiniranje odgojne uloge obitelji. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13(4), 122-150.

- Jurčić, M. (2009). Spremnost roditelja za sudjelovanje u razrednim i školskim aktivnostima. *Pedagogijska istraživanja*, 6(1-2), 139–151.
- Keys, S. G. i sur. (1998). Collaborative Consultant: A New Role for Counselors Serving At-Risk Youths. *Journal of Counseling & Development*, 76, 123-133.
- Kolak, A. (2006). Suradnja roditelja i škole. *Pedagogijska istraživanja*, 3(2), 123 – 140.
- Kosić, A. (2009). Roditelji i nastavnici – partneri u unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa u osnovnoj školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 55(22), 227-234.
- Kovač, V. i Buchberger, I. (2013). Suradnja škola i vanjskih dionika. *Sociologija i prostor*, 52(3), 523-545.
- Kušević, B. (2016). Zainteresirani roditelji uvijek nađu vremena za dolazak u školu! Suradnja obitelji i škole u kontekstu reprodukcije društvenih nejednakosti. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 25(2), 179-198.
- Lesić, M. (2015). Primjer iz prakse – provođenje pilot projekta obrazovanja Roma u osnovnoj školi „Dr. Franjo Tuđman“. U: V. Mlinarević, M. Brust Nemet i J. Bushati (Ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam: Položaj Roma u odgoju i obrazovanju* (str. 487 – 494). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Lewis, A. C. (1999). *Communities working for better schools*. Chicago: Cross City Campaign for Urban School Reform.
- Lokalna zajednica. *Hrvatska enciklopedija*. Dostupno na: www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=37030. Pristupljeno 25. 7. 2019.
- Lukaš, M. i Gazibara, S. (2010). Modaliteti suradničkih odnosa školskog pedagoga i roditelja. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56(24), 210-229.
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.

- Maleš, D. (1996). Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole. *Društvena istraživanja*, 5(1), 75-88.
- Manz P. H. i sur. (2010). Community Paraeducators: A Partnership-Directed Approach for Preparing and Sustaining the Involvement of Community Members in Inner-City Schools. *The School Community Journal*, 20(1), 55-80.
- Marušić, I. i sur. (2007). Roditeljska suradnja sa školom. Pogledi roditelja i učitelja. Istraživački izvještaj. Dostupno na: www.udugaroditelj.kpk.hr/provedeni-projekti/skola-otvorena-roditeljima/131-kola-otvorena-roditeljima-2006.
Pristupljeno 25. 7. 2019.
- Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Miljević-Ridički, R., Pahić, T. i Vizek Vidović, V. (2011). Suradnja roditelja i škole u Hrvatskoj: sličnosti i razlike urbanih i ruralnih sredina. *Sociologija i prostor*, 49(2), 165–184.
- Mitchell, N. A. i Bryan, J. A. (2007). School-Family-Community Partnerships: Strategies for School Counselors Working with Caribbean Immigrant Families. *Professional School Counseling*, 10(4), 299-409.
- Moorman Kim, E. i Sheridan, S.M. (2015). Foundational Aspects of Family-School Connections: Definitions, Conceptual Frameworks, and Research Needs. U: E. Moorman Kim i S. M. Sheridan (Ur.), *Foundational Aspects of Family-School Partnership Research* (str. 1-14). Cham: Springer.
- Nikčević-Milković, A. (2008). Projekt „Škola otvorena roditeljima“ u cilju ostvarenja partnerstva škole i roditelja kao pretpostavke održivog razvoja. U V. Uzelac, L. Vujičić i Ž. Boneta (Ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*. Svezak 3 (str. 115–119). Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci. Dostupno na: www.bib.irb.hr/655267.
Pristupljeno 28. 7. 2019.
- Olivos, E. M. (2019). Community and School Collaborations: Tapping into Community Organizing Initiatives and Resources. U: S. B. Sheldon i T. A. Turner-Vorbeck

(Ur.), *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education* (str.11-27). Hoboken: Wiley Blackwell.

Orlović, D. D. i sur. (2014). *Priručnik za uključivanje djece Roma u obrazovni sustav: medijatori za integraciju*. Zagreb: Romsko nacionalno vijeće.

Pahić, T., Miljević-Riđički, R. i Vizek Vidović, V. (2010). Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgojne znanosti*, 12(2), 329–346.

Palladino Schultheiss, D. P. (2005). University-Urban School Collaboration in School Counseling. *Professional School Counseling*, 8(4), 330-336.

Pavlović Breneselović, D. (2013). Partnerstvo porodice i škole kao dimenzija kvaliteta obrazovanja: Kontroverze učešća roditelja u odlučivanju u školi. *Zbornik instituta za pedagogiju i andragogiju*, 1, 185-208.

Pažin-Ilakovac, R. (2016). Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole (doktorska disertacija). Osijek: Filozofski fakultet u Osijeku.

Pravilnik o načinu postupanja odgojno-obrazovnih radnika školskih ustanova u poduzimanju mjera zaštite prava učenika te prijave svakog kršenja tih prava nadležnim tijelima (2013). *Narodne novine*, 132/2013.

Projekt „Znanje = socijalna integracija“. Udruga Duga. Dostupno na: www.udrugaduga.hr/programi-i-projekti-3. Pristupljeno 1. 8. 2019.

Quezada, R. L. (2003). Going for the Gold! Field Reports on Effective Home-School-Community Partnership Programs. *School Community Journal*, 13(2), 137-156.

Sanders, M. G. (2001). The Role of "Community" in Comprehensive School, Family, and Community Partnership Programs. *The Elementary School Journal*, 102(1), 19-34.

Sanders, M. G. (2003). Community Involvement in Schools: From Concept to Practice. *Education and Urban Society*, 35(2), 161-180.

Sanders, M. G. i Epstein, J. L. (2005). School-Family-Community Partnerships and Educational Change: International Perspectives. U: A. Hargreaves (Ur.),

Extending Educational Change. International Handbook of Educational Change (str. 202-222). Dordrecht: Springer.

- Sanders, M. G. i Lewis, K. C. (2005). Building Bridges toward Excellence: Community Involvement in High Schools. *The High School Journal*, 88(3), 1-9.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school–family–community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35(2), 149-165.
- Sheldon, S. B. i Epstein, J. L. (2002). Improving Student Behavior and School Discipline with Family and Community Involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26.
- Sheldon, S. B. i Epstein, J. L. (2005). Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-207.
- Skinner, B. i Crane, K. (2003). Community Resource Mapping: A Strategy for Promoting Successful Transition for Youth with Disabilities. Dostupno na: <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/172853>. Pristupljeno 17. 2. 2020.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Unger, K. (1993). Creating Supported Education Programs Utilizing Existing Community Resources. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 17(1), 11-23.
- Van Driel, B., Darmody, M. i Kerzil, J. (2016). *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU* (NESET II report). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Vranković, B. i sur. (2014). Prikaz odabranih prioriternih područja unapređenja rada škola. U: J. Muraja i B. Vranković (Ur.), *Samovrednovanje srednjih škola: pogled na kvalitetu obrazovanja iznutra* (str. 37-59). Zagreb: Centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

- Walsh, M.E., Howard, K.A. i Buckley, M.A. (1999). School Counselors in School-Community Partnerships: Opportunities and Challenges. *Professional School Counseling*, 2(5), 349-356.
- Walsh, M. E. i Wieneke, K. M. (2009). Evaluation of comprehensive prevention-intervention partnership programmes for school children. U: R. Deslandes (Ur.), *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices. Family-school-community partnerships* (str. 189-203). London i New York: Routledge.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008). *Narodne novine*, 87/2008.

9. Prilozi

Prilog 1. Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Ovu suglasnost dajem u svrhu sudjelovanja u istraživanju studentice Lane Štefulj, koje se provodi za potrebe izrade diplomskog rada pod naslovom „Utiliziranje resursa lokalne zajednice u suradnji školskoga pedagoga s obiteljima“. Mentorica diplomskog rada je doc. dr. sc. Barbara Kušević.

Potvrđujem da me studentica informirala o problemu i postupku istraživanja te da je moje sudjelovanje u istraživanju potpuno dobrovoljno i da sam obaviješten/a da imam pravo odustati u bilo kojem trenutku provođenja istraživanja bez pojašnjavanja razloga odustajanja. Suglasan/na sam s time da će završni intervju biti sniman diktafonom i da će pristup audio zapisu i transkriptu intervjuja imati samo studentica i mentorica, kao i da će po završetku postupka transkribiranja audio zapisi intervjuja biti uništeni. Informiran/a sam da će se ova suglasnost, kao i transkripti intervjuja, čuvati u elektroničkom obliku najkasnije tri godine od datuma obrane diplomskog rada.

Suglasan/na sam s time da će se pojedini dijelovi završnoga intervjuja citirati ili parafrazirati u diplomskom radu te sam informiran/a da će izvještaj o istraživanju biti oblikovan tako da jamči maksimalan stupanj anonimnosti sudionika koji kvalitativna metodologija omogućava. Također sam upućen/a da tijekom intervjuja ne smijem iznositi identificirajuće podatke o obiteljima, svojim kolegama i ustanovi u kojoj radim kako bi se maksimalno osigurala njihova anonimnost.

Potvrđujem da dobrovoljno pristajem na sudjelovanje u ovom istraživanju i da sam prije potpisivanja ove Suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju imao/la priliku sve eventualne nejasnoće iz ovoga dokumenta razriješiti sa studenticom. Obaviješten/a sam da se za uvid u rezultate istraživanja mogu obratiti studentici na kontakte koje sam dobio/la prije početka istraživanja.

Vlastoručnim potpisom potvrđujem da u potpunosti razumijem i prihvaćam navedene upute.

Ime i prezime: _____

Potpis: _____

Mjesto i datum: _____

Prilog 2. Protokol intervjua

Dijelovi istraživačkog problema	Pitanja u protokolu intervjua
<p>Identifikacija obitelji relevantnih resursa lokalne zajednice</p>	<p>1. Djeluje li lokalna zajednica na proces Vaše suradnje s obiteljima?</p> <p>3. Mislite li da uključivanje lokalne zajednice može olakšavati Vašu suradnju s obiteljima? Kako? Može li je otežavati? Kako?</p> <p>3. Prije nego što stupite u suradnju s dionicima iz lokalne zajednice, na koje se načine informirate o resursima koji postoje u lokalnoj zajednici, a koji mogu biti korisni obiteljima s kojima surađujete?</p> <p>4. Jesu li školski pedagozi dužni poznavati specifičnosti lokalne zajednice u koju su škola, njezini učenici i njihove obitelji uronjeni? Pojasnite svoj odgovor.</p> <p>5. Postoji li inicijativa iz lokalne zajednice za suradnjom?</p>
<p>Utilizacija resursa lokalne zajednice u suradnji školskih pedagoga s obiteljima</p>	<p>6. Koje ste resurse lokalne zajednice u zadnjih pet godina nastojali uključiti u svoju suradnju s obiteljima? Možete li navesti specifične primjere? Što Vas je potaknulo na to uključivanje?</p> <p>7. Na koje oblike suradnje obitelji najbolje reagiraju? Pokazuju li otpor prema nekim oblicima suradnje? Pojasnite svoj odgovor.</p> <p>8. Možete li opisati što obuhvaća Vaša uloga pri realizaciji ove vrste suradnje s obiteljima?</p>

	<p>9. S kojim preprekama ste se susreli pri povezivanju obitelji s kojima surađujete i dionika lokalne zajednice? Kako ste ih prevladali?</p>
<p>Evaluacija vlastite utilizacijske uloge u suradnji s obiteljima</p>	<p>10. Što smatrate da ste postigli povezivanjem obitelji s dionicima lokalne zajednice?</p> <p>11. Koliko se kompetentnima osjećate za provođenje ovog oblika suradnje s obiteljima? Pojasnite svoj odgovor.</p> <p>12. Na koji način biste unaprijedili vlastite prakse uključivanja resursa lokalne zajednice u suradnju s obiteljima?</p> <p>13. Postoje li neki primjeri povezivanja obitelji i lokalne zajednice koje biste htjeli provesti, a dosad još niste imali priliku?</p> <p>14. Želite li dodati još nešto što dosad nije bilo spomenuto?</p>

Prilog 3. Teme i kodovi

Tema	Kodovi
<p>Reaktivno uključivanje lokalne zajednice u suradnju obitelji i škole</p>	Uključivanje resursa lokalne zajednice kada obitelj nailazi na poteškoću
	Nastoji se osigurati dobrobit djeteta
	Uključivanje lokalne zajednice je nužno
	Uključivanje lokalne zajednice je dužnost
	Usmjerenost na besplatne resurse
	Dionici lokalne zajednice učinkovitiji su u pružanju podrške

	Uključivanje učenika u poludnevni boravak
	Uključivanje asistenata u nastavu
	Uključivanje učenika u sportske aktivnosti
	Organizacija humanitarne akcije za obitelj
	Traženje pravne pomoći
	Uključivanje lokalne zajednice ima pozitivne učinke
	Ustaljenost reaktivnih oblika suradnje
	Malen odaziv obitelji
Preventivno uključivanje lokalne zajednice u suradnju obitelji i škole	Radionice/predavanja za učenike
	Radionice/predavanja za roditelje
	Profesionalna orijentacija učenika
	Provjera zdravstvenog stanja učenika
	Suradnja s lokalnom zajednicom se podrazumijeva
	Posjeti učenika subjektima u lokalnoj zajednici
	Uključivanje učenika u volonterske aktivnosti
	Preventivne aktivnosti su dobro prihvaćene
	Malen odaziv obitelji
	Ustaljenost preventivnih oblika suradnje
Višestranost utilizacijske uloge pedagoga	Opažanje potreba obitelji
	Informiranost o resursima u lokalnoj zajednici
	Upućivanje obitelji na vanjske resurse
	Koordinacija suradnje obitelji i dionika lokalne zajednice
	Zajedničko djelovanje pedagoga i dionika lokalne zajednice

	Razmjena informacija o suradnji
	Pružanje podrške obiteljima
	Kompetentnost za provođenje suradnje
	Uvođenje novih oblika suradnje predstavlja izazov
Čimbenici koji otežavaju utilizaciju resursa lokalne zajednice	Otpor obitelji
	Uključivanje lokalne zajednice je stigmatizirajuće
	Neoptimalna komunikacija pedagoga i dionika lokalne zajednice
	Manjak vremena pedagoga
	Preopterećenost resursa u lokalnoj zajednici
	Ograničen broj korisnika usluga
	Usluge se moraju plaćati
	Prevelika fizička udaljenost resursa
Čimbenici koji pospješuju utilizaciju resursa lokalne zajednice	Povjerenje između pedagoga i obitelji
	Dvosmjerna komunikacija između pedagoga i obitelji
	Pažljiv pristup pedagoga obitelji
	Obrazloženje uključivanja lokalne zajednice
	Usmjerenost na isti cilj
	Prethodno poznavanje dionika lokalne zajednice